



Instituto Superior
de Ciências Sociais e Políticas
UNIVERSIDADE DE LISBOA

U LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

Diferencial de perceção dos fatores de insucesso escolar entre os diferentes atores do processo educativo:

Um estudo de caso em Almancil

Autora: Cristiana Alexandra Ribeiro Sousa

Orientadora: Professora Doutora Maria de Fátima Amante

Dissertação para obtenção de grau de Mestre
em Política Social

Lisboa
2014

VALORIZAMOS PESSOAS



**Instituto Superior
de Ciências Sociais e Políticas**
UNIVERSIDADE DE LISBOA

VALORIZAMOS PESSOAS

WWW.ISCSP.ULISBOA.PT

AGRADECIMENTOS

Este foi um processo que foi acompanhado por várias pessoas, de formas diferentes e com significados diferentes, e a elas devo o meu agradecimento.

Em primeiro lugar, sempre, quero agradecer aos meus pais, os melhores, por terem feito de mim a pessoa que sou, por me apoiarem e me iluminarem.

À minha filha, Gabriela, que chegou no início deste processo e que veio dar-me força para continuar, alegrando os meus dias nos momentos mais complicados e que me arrancou sorrisos nos momentos de maior cansaço.

A ti, Tiago, meu amor e amigo, por me teres incentivado a iniciar este processo, por me dares diariamente força para continuar e, acima de tudo, por veres em mim um potencial do qual eu, muitas vezes, duvidei.

À minha orientadora, Professora Doutora Fátima Amante, a quem expresso o meu profundo agradecimento por me orientar e apoiar incondicionalmente, por todos os conhecimentos que me transmitiu e pela sabedoria com que sempre pautou as nossas conversas. Também pelas palavras certas na hora certa.

Agradeço aos meus amigos, que de diferentes formas fizeram parte desta etapa, especialmente a Eunice Carvalho e a Sílvia Ventura, pela ajuda na clarificação das minhas ideias e pela calma com que sempre ouviram as minhas lamentações.

Aos alunos, encarregados de educação e professores que participaram no estudo, fazendo com que fosse possível.

Um agradecimento especial ao Diretor e Sub-diretora do Agrupamento de Escolas de Almancil, Rui Filipe e Carla Ribas, por terem autorizado a realização do estudo e mostrado disponibilidade para tudo.

RESUMO

O tema central desta investigação são os fatores de insucesso escolar, em concreto na Escola EB Dr. António de Sousa Agostinho em Almancil. A justificação para o estudo reside na convicção de que, embora a questão do insucesso seja tema de debate recorrente na investigação social, as suas razões têm que continuar a ser estudadas, de forma a haver uma concertação de estratégias eficazes para o combater e a atender igualmente à especificidade dos contextos sociais, económicos e culturais onde ele tem maior incidência, procurando avaliar também como é que esses diferentes fatores podem, ou não, concorrer para o insucesso escolar.

A questão central colocada à partida foi a do diferencial de perceção dos fatores de insucesso escolar segundo os próprios alunos, seus encarregados de educação e professores, e explorar de que forma se relacionam entre si os fatores apontados. Foi usado essencialmente o método qualitativo, tendo os dados sido recolhidos através da entrevista qualitativa e da realização de sessões de *focus groups* e, a metodologia quantitativa como apoio através da utilização de questionário.

As conclusões a que chegámos através da análise revelaram que, os diferentes atores do processo educativo apontam diversos fatores de insucesso escolar, alguns são comuns e estão relacionados entre si. Os alunos, no geral, atribuem o insucesso escolar a fatores endógenos, como a desmotivação, falta de interesse e comportamento desadequado, enquanto os encarregados de educação e professores atribuem a fatores de natureza exógena.

Palavras-chave: insucesso escolar, diferencial de perceção, fatores endógenos, fatores exógenos

ABSTRACT

The main theme of this investigation is the school failure factors, particularly in the school EB DR. António de Sousa Agostinho, in Almancil. The reason for this study relies on the conviction that, although the issue of school failure is a recurrent debate theme in social investigation, its reason must continue to be studied, so there can be concerted and effective strategies to fight and attend equally to social, economic and cultural specific contexts, where it has more influence, searching also to evaluate how those different factors may, or may not, apply to school failure.

The main starting question was the perception gap between the school failure factors according to the students, their parents/tutors and teachers, and the understanding of how those factors relate to each other. It was mainly used the qualitative method, for retrieving data through qualitative interviews and sessions of focus groups, and the quantitative methodology as support to the questionnaire applied.

The conclusions we achieved through the analysis, show that the different actors of the education process lead to different factors of school failure, where only a few are the same and connected. In general, students assign school failure to endogenous factors, such as discouragement, lack of interest and inappropriate behavior, while parents/tutors and teachers assign it to factors of exogenous nature.

Key words: school failure; perception gap; endogenous factors; exogenous factors

Índice

AGRADECIMENTOS.....	I
RESUMO	II
ABSTRACT	III
LISTA DE QUADROS	VI
LISTA DE FIGURAS.....	VI
LISTA DE GRÁFICOS	VII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – CONTRIBUTOS TEÓRICOS PARA O ESTUDO DO INSUCESSO ESCOLAR	3
1. Teorias explicativas do insucesso escolar.....	3
1.1. Teoria Meritocrática ou dos dotes	4
1.2. Teoria do Handicap cultural e Reprodução cultural.....	4
1.3. Teoria Socioinstitucional	6
1.4. Teoria Interacionista.....	7
2. Principais condicionantes do sucesso escolar	8
2.1. Fatores individuais, relativos aos alunos	9
2.2. Condicionais económicos, sociais e familiares	10
2.3. Fatores institucionais e socioculturais.....	12
3. Relações família-escola.....	14
4. Expetativas de pais e filhos face ao futuro escolar e profissional	16
5. Políticas educativas e ação dos professores.....	18
6. Indisciplina, motivação e insucesso.....	20
7. Atribuições causais do insucesso escolar	23
CAPÍTULO II – A Escola E.B. Dr. António de Sousa Agostinho	26
1. Enquadramento Histórico-Geográfico e Social.....	26
2. Princípios orientadores.....	28
3. Objetivos do projeto educativo do agrupamento	29
CAPÍTULO III – METODOLOGIA.....	32
1. Definição do problema	34
1.1. Problemas de pesquisa.....	34
1.2. Hipóteses	35
2. Participantes	37
3. Instrumentos.....	37

4. Procedimento na recolha de dados.....	38
4.1. Alunos	38
4.2. Encarregados de Educação	40
4.3. Professores	41
5. Análise de dados – Análise de conteúdo como procedimento analítico.....	41
6. Limitações conceptuais e empíricas	43
CAPÍTULO IV – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	
1. Introdução	45
2. Caraterização dos participantes	45
2.1. Alunos	45
2.2. Encarregados de Educação	47
2.3. Professores	50
3. Análise das entrevistas e inquéritos	51
3.1. Análise dos dados recolhidos a partir das sessões <i>focus group</i> realizadas com os alunos	51
3.2. Análise dos dados recolhidos a partir dos inquéritos realizados aos encarregados de educação.....	55
3.3. Análise dos dados recolhidos a partir das entrevistas realizadas com os professores	60
CONCLUSÕES DO ESTUDO	67
REFERÊNCIAS.....	72
FONTES DE LEGISLAÇÃO.....	76
ANEXOS	77
ANEXO I - Guião para as entrevistas semiestruturadas com alunos em <i>Focus Group</i>	78
ANEXO II - Questionário aplicado aos Encarregados de Educação	80
ANEXO III - Guião para as entrevistas semiestruturadas aos Professores	83

LISTA DE QUADROS

QUADRO I: Causas de sucesso e insucesso identificadas em dois estudos empíricos	24
QUADRO II: Distribuição dos encarregados de educação por idade.....	47
QUADRO III: Categorias de análise de conteúdo resultantes das sessões <i>focus group</i> com os alunos	53
QUADRO IV: Frequência dos fatores de insucesso escolar apontados pelos encarregados de educação	57
QUADRO V: Categorias da análise de conteúdo resultantes das entrevistas com os professores	60

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Modelo de Análise	36
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Distribuição dos alunos por género	45
GRÁFICO 2: Distribuição dos alunos por idade	46
GRÁFICO 3: Distribuição dos alunos por ano de escolaridade frequentado	46
GRÁFICO 4: Distribuição dos encarregados de educação por género	47
GRÁFICO 5: Distribuição dos encarregados de educação por nível de escolaridade	48
GRÁFICO 6: Distribuição dos encarregados de educação por área profissional	49
GRÁFICO 7: Distribuição dos encarregados de educação por situação profissional	49
GRÁFICO 8: Distribuição dos professores por género	50
GRÁFICO 9: Distribuição dos professores por disciplina que lecionam	50
GRÁFICO 10: Distribuição das expetativas dos encarregados de educação face ao futuro escolar dos seus educandos	59

INTRODUÇÃO

O tema que nos propusemos tratar no âmbito da pesquisa conducente à dissertação de mestrado em Política Social é o insucesso escolar, mais concretamente, o modo como ele é percecionado e representado pelos diferentes atores envolvidos no processo educativo, alunos, encarregados de educação e docentes. Embora a questão do insucesso seja tema de debate recorrente no meio escolar e na investigação, importa reconhecer igualmente que as razões desse insucesso têm que continuar a ser estudadas, de forma a haver uma concertação de estratégias eficazes para o combater e a atender igualmente à especificidade dos contextos sociais, económicos e culturais onde ele tem maior incidência, procurando avaliar também como é que esses diferentes fatores podem, ou não, concorrer para o insucesso escolar. Radica aqui a originalidade do nosso estudo, que pretende abordar a questão do insucesso no contexto socioeconómico e escolar específico do Agrupamento de Escolas de Almancil.

Desta forma, interessou-nos saber: ***Quais são os fatores de insucesso escolar segundo a perceção dos próprios alunos, seus encarregados de educação e professores? Como se relacionam os fatores apontados?*** Estas foram as primeiras questões que nos propusemos a dar resposta e, desta forma, desenvolver um trabalho que nos permitisse, não só entender os fatores percebidos de insucesso escolar pelos diferentes atores envolvidos no processo de aprendizagem mas, também detetar problemas para os quais possamos sugerir soluções de melhoria dos mesmos.

O insucesso escolar em Portugal ainda atinge dimensões preocupantes como revelam as estatísticas da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)(2014). No ano letivo 2012/2013, a DGEEC apurou que houve uma taxa de retenção/desistência de 12,5% no 2.º ciclo e 15,9% no 3.º ciclo de escolaridade em Portugal, as mais elevadas dos últimos anos. Os dados observados por região indicam que no ano letivo 2012/2013 o Algarve apresentou uma taxa de retenção/desistência no 2º ciclo de 14,9% e no 3.º ciclo de 18,3%, também a mais elevada dos últimos anos. Em Loulé, concelho onde se insere Almancil, a taxa registada no mesmo ano foi de 14,4% no 2.º ciclo e 18,7% no 3.º ciclo.

Estes níveis de insucesso, superiores à média nacional e em consonância com os valores da região do Algarve, podem ficar a dever-se a diversas razões. A nossa experiência profissional com crianças em idade escolar permite-nos pensar que os diferentes agentes do processo educativo têm uma perceção diferente acerca dos fatores do insucesso escolar. Foi a partir desta experiência profissional que surgiu a ideia de aprofundar o conhecimento sobre as perspetivas dos diferentes agentes do processo educativo do Agrupamento de Escolas de Almancil e tentar contribuir, com os resultados obtidos, para uma maior compreensão dos fatores de insucesso escolar e formas de combate-lo dentro da especificidade da escola em estudo.

Do processo de investigação que conduzimos ao longo de cerca de 2 anos – sujeito a várias interrupções – resulta o presente estudo que dividimos em quatro capítulos cujo conteúdo, resumidamente se apresenta.

No capítulo I, procedemos ao enquadramento teórico elaborado a partir de várias teorias e estudos ligados à educação, mais concretamente ao insucesso escolar e suas causas, abordados por autores ligados ao tema. A revisão da literatura permitiu o contacto com questões que permitem entender e contextualizar os dados de investigação e encontrar e definir os conceitos que, sendo centrais, nos ajudaram a construir o modelo de análise.

No capítulo II, fazemos uma descrição da instituição em estudo no âmbito socioeconómico, geográfico e institucional.

No capítulo III, apresentamos a secção de metodologia, a delimitação do problema, a definição de objetivos e a formulação de hipóteses. Por último, descrevemos a metodologia utilizada, as técnicas e os instrumentos de pesquisa e a descrição da forma como foi desenvolvida a análise de dados.

O capítulo IV, destina-se à apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos.

Terminamos com a conclusão final, onde sintetizamos os resultados desde trabalho, e deixamos algumas sugestões que pensamos podem ter interesse para a escola e seus responsáveis pedagógicos.

CAPÍTULO I – CONTRIBUTOS TEÓRICOS PARA O ESTUDO DO INSUCESSO ESCOLAR

1. Teorias explicativas do insucesso escolar

A escola pode ser concebida como um espaço paradoxal: por um lado, a escola é um espaço promotor das aprendizagens dos alunos e da sua preparação para o futuro, um espaço de enriquecimento; por outro lado, também pode ser espaço de conflito, de dificuldade e, tal como é mais frequentemente teorizado, um espaço onde o que sobressai é o insucesso escolar. Esta problemática tem vindo a ser estudada e discutida sob diferentes pontos de vista tendo sido desenvolvidas várias teorias explicativas que procuram precisamente ir até à origem do insucesso escolar.

A noção de insucesso escolar segundo Isambert-Jamati (1974 in Rangel,1994) é relativa aos objetivos da escola, traduzidos num programa, na progressão em níveis e não a uma inaptidão que caracteriza a criança de forma durável. Weiss (1992 cit por Almeida et al., 1995: 118) retrata o fracasso escolar como *“uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola”*.

O insucesso sempre esteve presente desde o nascimento da instituição escolar, embora nem sempre tenha constituído como um problema. Começou a revelar-se um problema na Europa quando houve um alargamento do acesso à escola primária de toda a população em idade escolar, o que aconteceu no final da segunda guerra mundial (Benavente, 1990). Desde então começou a ser explicado por diversas teorias, cada uma com um enfoque diferenciado.

Em Portugal, segundo Ana Benavente, os primeiros trabalhos publicados sobre a temática do insucesso escolar surgem apenas em 1977.

1.1 Teoria Meritocrática ou dos dotes

Esta corrente teórica surge no final da segunda guerra mundial e manteve-se dominante até ao final dos anos 60. Baseava-se em explicações psicológicas individuais, onde o sucesso/insucesso do aluno era justificado pelas maiores ou menores capacidades do aluno, pela sua inteligência e dotes naturais e individuais (Benavente, 1990).

Esta teoria retrata desigualdades pessoais, entre indivíduos e não, sociais entre grupos, estando portanto a resposta para o insucesso escolar na meritocracia que atesta o aluno como livre para traçar o seu caminho de sucessos ou fracassos e considera que o sucesso depende exclusivamente do indivíduo (Almeida et al., 1995) Quer isto dizer que as diferenças entre indivíduo, no que respeita ao sucesso escolar, prendem-se em características genéticas, psicológicas e cognitivas, que se traduzem no seu quociente de inteligência.

Fazendo frente a esta teoria, Souza (1995, cit por Bossa, 2002) apontou que o potencial cognitivo que uma criança apresenta nos testes psicométricos, ou seja, o seu quociente de inteligência, pode representar apenas uma parte da sua verdadeira capacidade intelectual, sendo possível que problemáticas afetivas representem um bloqueio à sua utilização, não explicando por si só as suas capacidades e assumindo que as problemáticas emocionais interferem.

Ainda assim, a ideia de que a vida familiar, os problemas emocionais, a escola e suas políticas não tinham qualquer responsabilidade na produção do insucesso escolar permaneceu durante aproximadamente uma década.

1.2 Teoria do Handicap cultural e Reprodução cultural

No início dos anos 70 surgiu a teoria do “handicap” sociocultural, baseada em explicações de natureza sociológica, onde o sucesso/insucesso do aluno é justificado pela maior ou menor bagagem cultural que possui quando entra na escola. (Benavente, 1990) Esta teoria prediz que, crianças de meios desfavorecidos, têm uma

experiência diferente daquela que existe nas classes médias e altas e que esta diferença é deficitária e insuficiente, promovendo um desenvolvimento intelectual mais lento nas primeiras (Pereira & Martins, 1978). Segundo Benavente (1990) esta teoria enfatiza o modo como as desigualdades sociais se transformam em desigualdades escolares e coloca a escola num papel reprodutor dessas desigualdades.

Nos seus estudos e observações do meio familiar, Kagan (1975, cit por Pereira & Martins, 1978) concluiu que as crianças de classes sociais desfavorecidas experienciam de forma diferente a interação com os adultos, comparativamente com as crianças das classes média/alta. Aparentemente, segundo o autor, as mães das classes económicas mais baixas revelam menor preocupação com os progressos maturativos dos seus bebés e passam menos tempo em interação verbal e lúdica face a face. Estes factos, levaram o autor a afirmar que nestes casos, haverá tendência para um atraso no desenvolvimento intelectual destas crianças e, consequentemente, resultados mais baixos em testes de inteligência.

Esta teoria deu origem às correntes de educação compensatória onde a escola assume o papel de minimizadora das carências e da marginalização cultural (Patto, 1990 cit por Almeida et al, 1995).

Também nesta altura, Bourdieu e Passeron (1970, cit por Pardal, 2005), formularam a teoria da reprodução cultural, onde a escola reforça o capital cultural dos seus alunos, ou seja, os gostos, conhecimentos, competências linguísticas e culturais, adquiridos na classe social em que estão inseridos. Este “habitus” de classe influi, segundo estes autores, o sucesso e insucesso das crianças na escola. Esta teoria defende então que, os hábitos das classes culturalmente privilegiadas são semelhantes aos do sistema escolar, da mesma forma que diferem dos hábitos das classes culturalmente desfavorecidas e por isto, as crianças provenientes das primeiras, darão na escola continuidade à herança deixada pela sua classe social. Para as crianças provenientes de meios culturalmente desfavorecidos, terá que haver a aquisição de algo que não lhes pertence, que representa uma grande conquista e exige muito esforço. Deste modo, as crianças privilegiadas culturalmente seriam as mais bem-sucedidas na escola.

Manuel Viegas Tavares (1998), na sua abordagem antropológica da educação, referiu que para as crianças socialmente desfavorecidas, a frequência escolar poderia

representar uma hipótese de mobilidade vertical ascendente na sociedade, algo mal visto pela classe média que via nessa ascensão o perigo de acontecer uma mistura de classes.

Esta visão apresentada por Bourdieu e Passeron (1970, cit por Pardal, 2005), veio acrescentar às anteriores, o importante papel que a escola tem perante o insucesso, sendo que, neste ponto de vista, o próprio processo educativo é produtor de desigualdades.

1.3 Teoria Socioinstitucional

A partir de um estudo sobre o insucesso escolar num bairro francês económica e culturalmente homogéneo, Léger e Tripier (1986 cit in Rangel, 1994) confirmaram a incapacidade das teses sobre o handicap sociocultural serem explicativas das desigualdades no sucesso escolar e abriram um novo campo de investigação acerca dos fatores exógenos ao insucesso escolar, focalizando a instituição escolar e o empenho e motivação dos professores no processo de ensino-aprendizagem. Estes investigadores viram o insucesso escolar como mais que o produto das diferenças entre as classes sociais.

A partir dos anos 70, o insucesso escolar passou a ser visto como resultado de algo mais do que as relações escola/meio e começou a prestar-se mais atenção aos mecanismos que operam no interior da própria escola e a interrogar-se o funcionamento e as práticas escolares. Esta corrente socioinstitucional pôs em evidência o carácter ativo da escola na produção do sucesso/insucesso (Benavente, 1990). A escola assume, desta forma uma quota-parte da responsabilidade no insucesso escolar e, conseqüentemente, assume-se como uma agente ativo na procura de uma solução para o problema.

Fernández (1991, cit por Almeida et al., 1995), nos seus estudos no âmbito da psicopedagogia, mostra que o insucesso escolar pode precisamente ser entendido através das causas externas ao aluno e ligadas à escola, denominando-as de “*problema de aprendizagem reativo*”. Segundo a autora, este problema aparece quando existe

um choque entre o aluno e a escola e é visto como resultado de uma acção educativa inadequada.

Sil (2004) sobre a responsabilidade das instituições escolares no insucesso escolar dos seus alunos, refere que:

“Responsabilizar a escola pelo (in)sucesso escolar dos alunos não significa uma referencia à instituição em si, ao edifício onde o processo ensino-aprendizagem é melhor ou pior desenvolvido e organizado, mas essencialmente a toda uma estrutura de carácter administrativo e pedagógico que implica também a elaboração de uma análise a questões como a avaliação dos alunos, a colocação dos professores, e a falta de equipamentos ou infra-estruturas, a inexistência de uma efectiva abertura da escola à comunidade ou ainda à análise das políticas educativas e de ensino e às realidades sociais.”
(2004:29)

1.4 Teoria Interacionista

Mais recentemente, na história dos escritos sobre a temática do insucesso escolar, tem havido uma tendência para uma análise de carácter integrativo, procurando uma ligação entre todos os agentes: o indivíduo, a escola e a sociedade. Segundo Françoise Dolto (1990, cit por Travi et al., 2009), as causas para o insucesso escolar situam-se em três dimensões: sociológica, psicológica e pedagógica. Estes fatores são interdependentes e é necessário compreender os elementos que interagem para que se possa entender os seus efeitos no insucesso escolar. A autora sugere que:

“Para tanto, é necessário que haja um olhar mais amplo para as questões do fracasso escolar. Olhar que se volte para o entendimento do sistema escolar actual e para a compreensão

dos processos de aprendizagem, o que aponta para o trabalho articulado e interdisciplinar, no espaço escolar ou não escolar, buscando conceber sujeito e instituição na sua integralidade, sem desconsiderar as suas singularidades” (2009:427)

Esta perspectiva parece ser a mais completa e representa a convergência de diversos enfoques teóricos e metodológicos, tornando esta a visão mais abrangente e explicativo do insucesso escolar.

2. Principais condicionantes do sucesso escolar

Segundo Roazzi e Almeida (1988), o insucesso escolar deve ser analisado por várias perspectivas e como sendo o reflexo de disfuncionalidades ao nível do aluno, da família, dos programas educativos ou até do professor. Estes autores fizeram uma análise sociopolítica do insucesso escolar e questionaram um série de aspetos explicativos deste problema centrando-se em fatores pouco presentes na literatura disponível acerca do insucesso escolar, o que lhes permitiu sugerir que o insucesso pode também ser encarado como um problema de política educativa e social. Deste modo, sugerem que a escola não só modifica a estrutura social como solidifica e perpetua essa estrutura, sendo que o aproveitamento escolar dos alunos define a posição que cada um irá ocupar mais tarde na sociedade. Assim sendo, a ideia é que o insucesso escolar está intimamente ligado à origem social e pode acentuar as diferenças sociais pelo peso que a escolaridade tem na construção do projeto de vida. O insucesso escolar está assim, segundo estes autores, associado ao fracasso social, tal como teorizado por Bourdieu a propósito da “distinção” em 1970.

Por seu lado, Benavente (1999) defende que, a avaliação do sucesso/insucesso escolar é uma tarefa complexa que envolve factores pedagógicos e humanos, remetendo para a questão dos objetivos da instituição e levando a uma abordagem macrossocial.

Vitor Sil (2004), em concordância com Benavente (1976 cit por Sil, 2004) aponta três realidades envolvidas na análise do insucesso escolar: o aluno, o meio social e a

instituição escolar, referindo que: *“...será importante perceber que o insucesso escolar não é uma fatalidade e que as crianças não estão destinadas a ser boas ou más alunas, tudo dependendo do funcionamento da escola e da sua interacção com o meio social e as características da própria criança.”* (2004:21)

Estas perspetivas sugerem que existe uma panóplia de variáveis e circunstâncias que direta ou indiretamente influenciam a aprendizagem e consequentemente o rendimento escolar do aluno.

2.1 Fatores individuais, relativos aos alunos

Nos estudos levados a cabo acerca do insucesso escolar, alguns focalizaram o insucesso do aluno, a quem eram reconhecidas limitações que influenciavam negativamente o seu rendimento escolar. Esta ideia refere a falta de aptidões de origem psicossomática ou intelectual como causa do insucesso escolar, as chamadas dificuldades de aprendizagem (Fernandes, 1991).

Não podemos falar em dificuldades de aprendizagem, sem antes clarificar o conceito de aprendizagem que é definida por Sisto (2001, cit por Ferreira, 2008:140) como *“aquisição de uma habilidade ou informação baseada nas estruturas intelectuais existentes”*. Assim sendo, a aprendizagem manifesta-se através de uma mudança do comportamento do individuo, desencadeada por um processo que ocorre no seu interior.

Quando existe um entrave a este processo aparecem as dificuldades de aprendizagem que segundo Fonseca (1995, cit por Ferreira, 2008) é:

“Um termo geral que se refere a um grupo heterogéneo de desordens manifesta por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático.” (2008:140)

Para Fernández (1990 cit. por Travi et al., 2009), as dificuldades de aprendizagem podem ser de dois tipos: reativo ou sintoma. O problema de aprendizagem como sintoma é aquele que necessita de tratamento clínico e o reativo surge em reação às modalidades e sistemas de ensino.

Fonseca (1995, cit por Ferreira, 2008), por sua vez, divide as dificuldades de aprendizagem como primárias, aquelas que não surgem de fatores psiconeurológicos, e as secundárias, que são originárias de alterações neurológicas específicas, ou seja, distúrbios de aprendizagem.

Moysés e Collares (1992 cit por Almeida et al., 1995) tratam de igual para igual as dificuldades de aprendizagem e os distúrbios de aprendizagem, considerando que o sistema social e a escola não têm qualquer responsabilidade na produção do insucesso.

Kirk e Gallagher (1991, cit por Almeida et al., 1995), revelaram uma visão diferente e distinguiram as perturbações das dificuldades, caracterizando-as em três tipos: as decorrentes da discrepância entre potencial e realização; as provocadas por disfunções orgânicas e aquelas referentes ao atraso mental. Portanto, podemos entender que perturbação é diferente de dificuldade, que pode não ser exclusivamente orgânica mas sim ligada a vários aspetos do meio ambiente. Sisto (2001, cit por Ferreira, 2008) refere que, é fundamental olhar para os aspetos orgânicos, cognitivos, emocionais, sociais, afetivos e pedagógicos que podem influenciar o aluno, levando-o a não aprender. Este autor defende que as dificuldades de aprendizagem surgem da influência de fatores internos e externos.

2.2 Condicionismos económicos, sociais e familiares

O ambiente do qual o aluno provém, nomeadamente os hábitos, o estilo de vida no seio familiar, a linguagem, as atitudes face ao conhecimento e à escola, as condições de vida, o acesso à cultura e a zona de residência tem um peso considerável nas aprendizagens e no rendimento escolar (Formosinho, 1987 cit por Almeida et al., 2005).

No que diz respeito ao nível socioeconómico, Braghirolli (1990, cit por Feitosa et al., 2005) refere nos seus estudos que, os melhores resultados nos testes de inteligência são normalmente conseguidos por crianças provenientes de famílias com nível socioeconómico mais elevado. Braghirolli explica esta relação através do acesso privilegiado que estas crianças têm aos bens culturais inacessíveis para a maior parte da população e pelas melhores oportunidades de desenvolvimento emocional e intelectual, conseguidas através de uma maior estimulação das capacidades dos filhos por parte dos pais.

Ferreira e Marturano (2002 cit por Feitosa et al., 2005) defendem que, crianças com baixo nível socioeconómico usufruem de condições ambientais mais restritas relacionadas com a falta de um espaço e de uma rotina orientada para o estudo e com a falta de pais capazes de ajudá-las nas tarefas escolares. Por sua vez, condições favoráveis como tempo para realizar as tarefas escolares em casa, ambiente físico adequado, incentivo por parte dos pais, acesso a bibliotecas e eventos culturais, contribuem para o sucesso escolar.

Em Portugal, fizeram-se estudos que retratam que o posicionamento na estrutura de classes, é tanto maior quanto maior é a escolaridade dos indivíduos. Fernando Diogo (Diogo & Diogo, 2013) relevou no seu livro os resultados do estudo levado a cabo por Nuno Alves em 2009 no qual se verificou que existe uma relação entre o número de anos de escolaridade do representante do agregado familiar e a taxa de pobreza dessa família, em que a taxa de pobreza é menor em famílias encabeçadas por indivíduos que frequentaram a escola durante mais anos.

Também na sua dissertação de doutoramento, Fernando Diogo (2003, cit em Diogo e Diogo 2013) estudou esta questão e verificou que a relação com o mundo do trabalho fica mais fragilizada quando menor é a escolaridade do indivíduo e consequentemente, a sua classe social é mais baixa. Existe assim uma relação entre a pobreza e a baixa escolaridade.

Palacios (2004, cit por Mendonça, 2006) refere que a atitude das famílias face à escola tem uma influência direta no aproveitamento escolar dos alunos e Aunola, Stattin e Nurmi (2000, cit por Feitosa et al., 2005) concordam que os estilos educativos parentais condicionam o comportamento dos filhos no que diz respeito ao desempenho escolar e ajuste social.

Chechia e Andrade (2005) por sua vez, são mais cautelosos e consideram que a participação dos pais para o desempenho escolar é importante mas não deve ser vista como aquela que assegura o bom desempenho. A progressão escolar do aluno é um processo que acontece na escola com influência da família mas não depende exclusivamente da ação da família.

Para Goddard Tschannen e Hoy (2001, cit por Chechia & Andrade, 2005), o sucesso escolar é uma construção social que assenta em crenças e concepções compartilhadas por pais e alunos. Neste sentido, Burchinal et al (2002, cit por Chechia & Andrade, 2005) defendem que as crianças tendem a revelar melhores habilidades escolares quanto maior for o envolvimento e grau de escolaridade dos pais. Afirmam ainda que, quando os pais participam mais, as crianças evidenciam maior competência para a leitura e menor é o risco de insucesso escolar.

Sheldon e Hopkins (2002, cit por Chechia & Andrade, 2005) constataram que a maioria das famílias está convicta de que o insucesso escolar dos seus filhos se deve à própria criança que apresenta deficiências relacionadas com causas orgânicas, mentais e motivacionais.

Chechia e Andrade (2005) realizaram um estudo sobre as percepções dos pais sobre o desempenho escolar de seus filhos, onde participaram 32 pais, 16 dos quais, pais de alunos com desempenho classificado como sucesso e os restantes com insucesso. Quer uns quer outros, atribuíram razões relacionadas à responsabilidade dos próprios filhos, professores e própria família.

2.3 Fatores institucionais e socioculturais

Formosinho (1987, cit por Almeida et al., 2005) refere que os fatores mais diretamente ligados às dinâmicas internas das escolas e às políticas educativas como a estrutura do currículo escolar, os manuais escolares, os métodos de avaliação, a qualidade dos espaços e equipamentos escolares, a formação e estabilidade dos

professores, a dimensão da escola e das turmas são também determinantes do sucesso possível de ser obtido pelo aluno.

Segundo Arroyo, (1997 cit por Mendonça, 2006), a organização e estrutura do sistema escolar têm um importante papel no insucesso escolar pois fomentam a cultura de exclusão, pois o aproveitamento escolar é determinado face à aquisição de domínios pré-estabelecidos em cada disciplina.

Segundo David Justino (2012), Portugal apresenta das mais elevadas taxas de retenção e de abandono escolar precoce e quanto a ele, continua em pleno século XXI a haver escassa atenção dedicada ao insucesso escolar.

David Justino na sua crítica defende que o insucesso é produzido pelo sistema de ensino e considera que:

“...a elevada expressão do insucesso escolar está subjacente ao sistema de ensino português, à forma como ele está (ainda!) organizado. O facto de existirem largos estratos da população escolar portuguesa com uma evidente e estrutural fragilidade social e cultural, não pode distorcer a evidência de termos um sistema de ensino que potencia insucesso” (2012:60)

O autor apresenta três razões para justificar a sua opinião: o sistema escolar promove a ilusão de acesso universal mas revela-se seletivo sendo isso visível ao longo dos trajetos escolares, dando lugar a retenções depois da transição de ciclo escolar; entender o insucesso como uma consequência do baixo estatuto socioeconómico dos alunos é também reconhecer a sua incapacidade de lidar com a estrutura social do país; desdobram-se iniciativas de combate ao insucesso escolar, sem que se desenvolva uma estratégia de mudança do paradigma educativo, necessário para dar resposta às exigências que a evolução dos tempos trouxe e que deve contar com a participação de todos os agentes do processo educativo.

Weiss (1994, cit. por Ferreira, 2008) defende que o maior contributo para o fracasso escolar dos alunos é dado pela escola, sendo que considera que a má qualidade do ensino e as suas carências ao nível de profissionais qualificados, dos materiais didáticos e da estrutura física e pedagógica, fazem com que a escola

contribua significativamente para a não progressão dos alunos. Também a má condução do processo de ensino, no seu ponto de vista, constitui um problema pois gera indisciplina, sendo isso prejudicial ao desempenho do aluno e determinante da construção do saber.

3. Relações família-escola

A literatura sociológica tem retratado que as relações entre as famílias e a escola eram bem menos frequentes no passado, principalmente mais restritas, as trocas mais limitadas, esporádicas e sem interferência das famílias nos assuntos internos da escola (Montandon, 2001; Glasman, 1992; Migeot-Alvarado, 2000 cit por Nogueira, 2005).

Nos dias de hoje, esta relação sofreu metamorfoses com processos que ditaram alterações de interação. Esses processos aparecem descritos por Maria Alice Nogueira (2005) e são eles: *aproximação*, traduzida na multiplicação dos contatos entre a família e a escola, presença no recinto escolar e participação em atividades por parte dos pais; *individualização da relação*, que reflete uma acentuação das relações e encontros pessoais entre pais e educadores; por fim o terceiro processo refere-se à *redefinição de papéis*, em que a escola passa a não se limitar às tarefas referentes ao intelecto dos alunos e os pais passam a intervir no terreno da aprendizagem e das questões de ordem pedagógica e disciplinar. Atualmente, as políticas educacionais têm alargado o seu raio de ação muito para além dos portões das escolas, dando relevo às interações com a família, considerando o contributo educacional da família para o sucesso do aluno e regulamentando estas relações (Carvalho, 2004) .

Esta importante relação decorre do papel que cada instituição desempenha, na vida da criança, sendo um dos principais papéis da família a socialização da criança, através do ensino da língua e das regras de convivência. A educação em geral é responsabilidade da família e a educação formal, em colaboração com a escola (Christenson e Anderson, 2002 cit por Polonia & Dessen, 2005).

Maria Carvalho (2004), refere que a família e a escola deveriam ter ideais comuns e dividir o trabalho de educar as crianças, numa relação que envolve

expetativas recíprocas. Cesarin e outros (2007:188) escreveram que *...“a família e a instituição escolar compartilham a mesma função educacional, embora uma não possa fazer o serviço da outra”* e defendem que não existe a possibilidade de se levar a cabo um processo de educação escolar, independente das variáveis e contextos familiares. Defendem ainda que, *“a aprendizagem é um processo individual, mas se dá no contexto sociocultural no qual o indivíduo está inserido, promovendo uma articulação entre a inteligência e as experiências afetivas.”*

Nos seus escritos, Pedro Silva (2013) definiu a relação família-escola (professores, associações de pais, pessoal não docente, organizações locais...) como:

“...uma relação complexa, multifacetada – com uma pluralidade de vertentes, de dimensões de atuação e de atores sociais – e perante uma relação armadilhada, estruturalmente assimétrica, que, enquanto tal, pode contribuir para a reprodução social e cultural.” (2013:84)

Sendo uma relação complexa e que envolve tantos atores, pode correr bem ou, menos bem e é certo que as suas consequências, positivas ou negativas, atingem sempre e em primeiro lugar as crianças/jovens.

Existe uma variação na relação estabelecida entre a escola e os diferentes grupos sociais e culturais que resulta de uma distância cultural entre estes grupos. Em determinadas situações podemos observar relações de continuidade, descontinuidade ou até de choque cultural- (Pedro Silva, 2013).

Annette Lareau (1989, cit por Silva, 2013), num estudo etnográfico confirmou que, a origem social da família está na base da quantidade e qualidade das interações com a escola.

Estas interações acontecem de forma positiva e sem problemas sempre que existe concordância acerca dos métodos utilizados na escola e no seio familiar. Maria Carvalho (2004) retrata claramente as razões pelas quais as relações família-escola podem tornar-se deficientes e conflituosas:

“...a relação família-escola basicamente depende de consenso sobre filosofia e currículo (adesão do/a pais/mães ao projeto político-pedagógico da escola), e de coincidência entre, de um lado, concepções e possibilidades educacionais da família e ,de outro, objetivos e práticas escolares. A relação família-escola também será variavelmente afetada pela satisfação ou insatisfação de professores e de mães/pais, e pelo sucesso ou fracasso do/a estudante”.(2004:45)

Na sua reflexão sobre a génese do fenómeno das relações família-escola, Maria Alice Nogueira (2005), referiu ainda que estes processos relacionais ocorrem mediante tensões e contradições. Refere ainda que os títulos dos estudos que têm vindo a ser realizados sobre este tema, são reveladores das dificuldades que envolvem a relação família-escola tais como «diálogo impossível», «proximidade distante» ou «relação armadilhada».

4. Expetativas dos pais e filhos face ao futuro escolar e profissional

Os pais representam grande influência no comportamento e escolhas dos seus filhos e as suas aspirações podem ter um papel significativo no percurso escolar e escolhas profissionais por parte dos filhos (Coelho, 2010). Garg e outros (2002, cit por Coelho, 2010) são da opinião que, as crenças das crianças são influenciadas quando os pais apresentam elevadas expetativas acerca do seu desempenho académico. Fan e Chen (2001, cit por Coelho, 2010) confirmaram que existe uma relação significativa entre as expetativas dos pais relativamente ao percurso escolar dos filhos e o desempenho escolar dos mesmos.

Numa perspetiva de estratificação social, Santos e Graminha (2001) desenvolveram um estudo com o objetivo de identificar diferenças nos contextos familiares que possam influenciar o rendimento e percurso escolar das crianças e verificaram que pais com baixo estatuto socioeconómico apresentam baixas expetativas quanto ao percurso escolar dos seus filhos, enquanto pais com elevado

estatuto socioeconómico apresentam expetativas mais elevadas e maior preocupação com a formação futura e desejo de que venham a frequentar a universidade.

João Formosinho (1991, cit por Miranda et al., 2012) defende que o nível socioeconómico dos pais, não é tao importante no rendimento escolar dos filhos, quanto a escolaridade dos mesmos. Também Mella e Ortiz e Davis-Kean (1999, 2005, cit por Miranda et al., 2012) estudaram esta questão e corroboraram da ideia que as habilitações académicas dos pais, principalmente das mães, são determinantes nas expetativas dos filhos face à escola. Estes estudos revelaram que, pais com mais habilitações escolares, investem mais na vida escolar dos filhos e acompanham mais as situações escolares, estando mais focados nas dificuldades de aprendizagem dos mesmos.

Downing, Ollia e Olivier (1977, cit por Miranda et al., 2012) haviam referido anteriormente que, os pais detentores de maior formação académica, possuem maior capacidade de facilitar o desenvolvimento cognitivo e autonomia dos filhos, favorecer a autoestima, incentivar ao estudo, ao estabelecimento de objetivos a à apresentação de atribuições causais realistas na explicação dos resultados académicos. Também Davis e Sexton (2009, cit por Coelho, 2010) verificaram nos seus estudo que, a escolaridade dos pais é uma variável preditiva das suas expetativas face ao percurso educacional dos seus filhos e uma influência para a promoção da leitura em casa e envolvimento nas atividades escolares dos filhos, que por sua vez influenciam as expetativas dos filhos.

Para além da influência dos pais, também o nível socioeconómico parece condicionar as expetativas escolares e profissionais dos alunos e num estudo realizado em Portugal, Azevedo (1991, cit por Veiga et al., 2006) observou que o ensino regular é da preferência dos alunos de nível socioeconómico médio-alto enquanto, o ensino tecnológico e profissional são preferência dos alunos de estatuto inferior.

As aspirações profissionais aparecem também associadas ao sucesso escolar e Veiga e Outros (2006) num estudo sobre expetativas escolares profissionais dos jovens, verificaram que, *“...o rendimento escolar apresentou-se significativamente maior nos alunos com aspirações profissionais altas do que nos alunos com aspirações profissionais baixas...”* (2006:4161)

5. Políticas educativas e ação dos professores

A escola tem um contributo importante no desenvolvimento da criança, nomeadamente na transmissão do saber culturalmente organizado. Para Ananias (2000, cit por Polonia & Dessen, 2005) a escola transmite mais do que os conteúdos científicos, sendo um espaço privilegiado para o desenvolvimento das ideias, crenças e valores e constituição do aluno como cidadão.

Quando falamos em insucesso escolar na comunidade educativa, para os professores, quase sempre, o insucesso está relacionado com falhas nas aprendizagens de base, com as capacidades e motivação dos alunos, no entanto, para as famílias os professores e o sistema também são responsáveis pelo mesmo (Roazzi & Almeida, 1988).

Na panóplia de razões para a existência do insucesso escolar, é muito frequente aparecerem na literatura, teorias, pesquisas e estudos que nomeiam a escola como principal agente de exclusão dos alunos e logo, potenciadora do insucesso, como defendido por Bourdieu e Passeron (1970, cit por Pardal, 2005) na teoria da reprodução cultural mencionada acima.

A escolaridade básica portuguesa está organizada em três ciclos de ensino e ao longo deles, verificam-se diferentes formas de organização do espaço e do tempo, assim como formas distintas de avaliação. Pedro Abrantes (2013), desenvolveu uma pesquisa sobre os efeitos sociais deste sistema português da transição entre ciclos de ensino e defendeu que este sistema, reforça processos de desigualdade e de exclusão social.

Abrantes (2013) encontra nesta transição, problemas de integração dos alunos ao nível social, menos frequente, e a nível académico, com maior incidência. Mas também refere que ela representa uma fragilização das relações entre as famílias e a escola pois a complexidade dos processos que se dá do 1.º para o 2.º ciclo, enfraquece a possibilidade das famílias compreenderem os processos escolares, principalmente aquelas que só frequentaram o ensino primário.

Outro dos apelos referido por Abrantes, diz respeito à desresponsabilização do corpo docente “...é frequente que os professores considerem que as dificuldades de

adaptação dos alunos ao ciclo em que lecionam correspondem a um deficit de competências que devia ter-se colmatado no ciclo de ensino anterior...” (Abrantes, 2003:27). O contrário também acontece pois os professores dos ciclos anteriores consideram que os colegas dos ciclos seguintes dispensam menos atenção aos alunos e só objetivam cumprir o programa.

Segundo o autor supramencionado, “ *Ambas as ideias são estereótipos com pouca sustentação real e que tendem a menosprezar o trabalho realizado por colegas de profissão, tendo repercussões negativas nos percursos de aprendizagem dos alunos.*” (Abrantes, 2003:27)

Sil (2004) atribui aos professores um papel central no sistema educativo e uma importância fundamental no sucesso dos alunos. Segue por isso Grácio (1995, cit por Sil, 2004) que considera que o professor é “*...o eixo de articulação de qualquer estratégia que pretenda prevenir ou minorar o insucesso escolar.*” (2004:61) Posto isto, a atitude dos professores face aos seus alunos é muito importante no desenvolvimento da relação pedagógica e construção de climas de aprendizagem. Isto remete-nos para a ideia de Gilly (1974, cit por Sil, 2004) em que a representação que o professor faz do aluno, resulta da sua expectativa face aos resultados escolares do mesmo, sendo que o aluno será melhor ou pior julgado, consoante o seu sucesso escolar. Esta ideia deixa claro que as expectativas dos professores em relação aos seus alunos condicionam as suas relações e, em certa medida, as aprendizagens dos alunos (Sil, 2004).

A socióloga australiana Mary Henry (1996) nos seus estudos, concluiu que os professores percebem as crianças como prolongamento das suas famílias e por isso, tendem a relacionar-se com elas atendendo às características parentais e por isso, elevam ou diminuem as suas expectativas em relação ao sucesso das crianças com base no estatuto dos pais.

Outros estudos concluem ainda que, os professores apresentam baixas expectativas e percepções negativas acerca de alunos provenientes de famílias social e economicamente desfavorecidas, o que pode influenciar a sua disponibilidade para ensinar estas crianças (Alexander et al., 1987; Considine e Zappalá, 2002, cit por Coelho, 2010)

Acerca dos mecanismos a operar nas escolas face à discriminação dos alunos, David Justino (2013), refere em seus escritos que:

“Dentro do mesmo sistema de ensino, as escolas tendem a diferenciar-se e reproduzir mecanismos de discriminação. A seletividade no acesso, as dinâmicas organizacionais, a qualidade do corpo docente ou os ambientes mais ou menos favoráveis às aprendizagens são variáveis que tendem a produzir efeitos de potenciação ou de limitação das desigualdades educativas decorrentes de outros fatores a montante.” (2003:17)

Ana Matias Diogo (2008, cit. por Ana Diogo, 2013) partilha desta ideia e apresenta os resultados dos dados recolhidos em diversos estabelecimentos de ensino com características diferentes ao nível dos resultados escolares e composição social, num estudo realizado nos Açores. Estes dados indicam que, também as expectativas criadas pelos alunos face à escolarização variam consoante o estabelecimento de ensino que frequentam.

6. Indisciplina, Motivação e Insucesso escolar

A indisciplina é um flagelo que atravessa a história da educação, no entanto, apenas no último meio século é que ela tem ganho maior visibilidade social. Maria Teresa Estrela (2002) entende este facto como produto do:

“...alargamento e expansão da escolaridade obrigatória e à consequente multiplicação e concentração dos alunos em espaços que, por vezes, mal os comportam e se considerarmos a própria evolução das sociedades ocidentais, com os seus desequilíbrios sociais e económicos e as suas crises de valores e

autoridade que não podem deixar de se refletir na escola.”
(2002:28)

Lourenço e Paiva (2009) retratam a indisciplina como um problema agravado das escolas portuguesas e fazem referência aos sérios danos que ela provoca nas aprendizagens dos alunos. Segundo estes autores,

“...a noção de indisciplina escolar aponta para atitudes e comportamentos que põem em causa a efectivação das tarefas e actividades de ensino/aprendizagem, o convívio saudável e o apreço e consideração por um conjunto de deveres sócio-morais, valores e padrões culturais que se considera deverem presidir às relações entre as pessoas no quadro institucional da escola e da aula.”(2009:285)

Mendler e Curwin (1983, cit por Caldeira & Serpa, 2013), desconsideraram uma relação direta entre o sucesso/insucesso escolar e o comportamento disciplinar, no entanto enfatizam o insucesso como fator de risco para a ocorrência de comportamentos disruptivos. No entanto, Estrela (1986) citada pelas mesmas autoras, nos seus estudos, encontrou uma ligação entre o número de reprovações e a indisciplina, onde os alunos que nunca reprovaram são menos indisciplinados.

Werneck (1987, cit por Eccheli, 2008) defende que a indisciplina observada nas escolas pode estar intimamente relacionada com a falta de motivação dos alunos para com o processo educativo e defende que, conseguir com que os alunos se sintam motivados é primordial para a prevenção da indisciplina nas escolas. Segundo Nérici (1993, cit por Eccheli, 2008), a motivação é *“O processo que se desenvolve no interior do indivíduo e o impulsiona a agir, mental ou fisicamente, em função de algo. O individuo motivado encontra-se disposto a despender esforços para alcançar seus objetivos.”* (1993:75)

Para Paiva e Lourenço (2010), a motivação apresentada pelo aluno tem um papel fundamental no processo ensino/aprendizagem pois o sucesso escolar não é apenas explicado por fatores como inteligência, estatuto social ou contexto familiar.

Alcará e Guimarães (2007, cit por Paiva & Lourenço, 2010) referem que o aluno que se encontra motivado evidencia um maior envolvimento no processo de aprendizagem, procura adquirir novos conhecimentos e revela predisposição para enfrentar novos desafios nas aprendizagens.

Brophy (1993, cit por Ecchely, 2008) refere nos seus escritos que, a motivação dos alunos para aprender pode ser um traço geral (motivação intrínseca) ou um estado situacional (motivação extrínseca). Sendo que, na primeira, a disposição para as aprendizagens é durável e existe envolvimento afetivo com as matérias, onde o aprender é valorizado e preditor de satisfação com a aquisição de novos conhecimentos. A segunda vertente da motivação surge provocada por estímulos situacionais específicos que levam os alunos a se envolverem intencionalmente nas tarefas escolares na procura de uma recompensa.

De acordo com Vygotsky (1991, cit por Paiva & Lourenço, 2010), a motivação tem que ser tida como parte integrante do processo de aprendizagem e refere que a falta de apelo à motivação e o desencontro das matérias escolares com os interesses dos alunos, promove o insucesso escolar.

Segundo Anne Marie Fontaine (1986:120), *“As expetativas de sucesso e as aspirações determinam a motivação para o sucesso do sujeito ou a sua motivação para evitar o fracasso no domínio de actividade considerado”*. Segundo esta autora, a presença de níveis elevados de expetativa de sucesso, corresponde a elevados níveis de motivação para chegar a esse sucesso que se reflectem na adoção de comportamentos de empenhamento e perseverança.

Numa investigação levada a cabo nos Açores por Ana Matias Diogo e outros (2008, in Ana Diogo, 2013), foi evidente que *“as expetativas em relação ao percurso escolar estão em larga medida associadas ao aproveitamento escolar. Quanto melhor o aproveitamento escolar, maiores as probabilidades de os alunos manifestarem a expetativa de obter um curso superior.”* (2013:91-92)

7. Atribuições causais do Insucesso Escolar

Os sucessos ou fracassos escolares são explicados de diversas formas e os alunos, professores e família vão encontrando justificações para melhor explicarem os resultados académicos de cada um.

Estas explicações que se têm que dar, perante uma sociedade em que tudo o que fazemos é objeto de avaliação, quer por nós próprios quer pelos outros, tem o nome de atribuições causais. A psicologia social interessou-se pela temática das relações interpessoais, principalmente pela forma como as pessoas explicam o seu comportamento (auto-atribuições) e o comportamento dos outros (hétero-atribuições) (Sousa, 2004).

A teoria da atribuição foi criada por Fritz Heider em 1958 e foi exaustivamente utilizada pela psicologia social com a finalidade de analisar os processos pelos quais os indivíduos explicam os comportamentos dos outros (Barros & Barros, 1990)

Bernard Weiner em 1979, num esforço de aprofundar a teoria da atribuição, estudou particularmente as explicações encontradas para o sucesso e fracasso escolar e defendeu que as mesmas afetam os comportamentos, as cognições e as emoções dos alunos ao longo da sua escolaridade (Férrandez 2005, cit in Almeida et al, 2008).

Este teórico distinguiu inicialmente, em 1974, as causas das atribuições através do locus de causalidade (interno ou externo) e estabilidade (estável ou instável). Mais tarde, em 1979, adicionou um terceiro fator, a controlabilidade (controlável ou incontrolável) (Sousa, 2004). Desta forma, pode considerar-se, por exemplo, que a capacidade, pode ser entendida como uma causa interna, estável e incontrolável pelo aluno; o esforço e os métodos de estudo são vistos como causas internas, mas instáveis e controláveis pelo aluno; por sua vez, a ação do professor é vista como uma causa externa, instável e incontrolável pelo aluno e todas elas influenciam a explicação do sucesso escolar (Férrandez 2005, cit in Almeida et al, 2008).

Na maioria dos estudos realizados sobre as causas da realização escolar, tem sido apenas avaliada a importância de quatro causas: capacidade, esforço, dificuldade da tarefa e sorte. Mas estas quatro causas não são as únicas determinantes percebidas do insucesso ou do sucesso escolar e vários estudos empíricos (Bar-tal, Goldberg &

Knaani, 1984 e Little, 1958, cit por Barros & Barros, 1990) identificaram uma extensa lista de causas identificadas (Quadro I).

QUADRO I

CAUSAS DE SUCESSO E INSUCESSO IDENTIFICADAS EM DOIS ESTUDOS EMPÍRICOS

Bar-Tal, Goldeberg & Knaani (1984)	Little (1985)
<ul style="list-style-type: none"> - Concentração durante o teste - Preparação para o teste em casa - Dificuldade do teste - Escorço colocado no estudo - Capacidade do professor para ensinar - Interesse pela matéria - Leitura atenta das questões do teste - Gostar do professore - Disposição - Sorte - Vontade de obter sucesso - Ajuda em casa - Capacidade - Esforço colocado durante o teste - Condições de aprendizagem em casa - Autoconfiança - Dificuldade da matéria - Memória - Copianço - Saúde - Ansiedade durante o teste - Estudo contínuo - Fadiga 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de desempenho - Competência específica - Competência geral - Realização prévia - Esforço e interesse - Motivação - Tempo passado na escola - Ajuda dos outros - Dificuldade da tarefa - Comportamento - Idade - Condições para estudar - Disposição e estado físico - Situação Familiar - Rapidez no trabalho - Estereótipo sexual - Personalidade - Sorte (acaso)

Fonte: Barros & Barros, 1990

No que diz respeito às auto-atribuições, desenvolveu-se a ideia (Sousa, 2004) de que a preocupação residia na manutenção da autoestima, pois o individuo ao negar a culpa dos resultados indesejáveis ou a responsabilizar-se pelos resultados desejáveis, estaria a proteger a sua autoestima. No entanto, a perspectiva cognitivista, sustenta que, *“Os indivíduos esperam geralmente o sucesso (não o fracasso) e parecem mais*

predispostos a imputar fatores pessoais em caso de sucesso que em caso de fracasso, considerando como o resultado de fatores instáveis ou externos” (Sousa in Vala e Monteiro, 2004:174)

Almeida, Miranda e Guisande (2008), por sua vez, no estudo das atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares, verificaram que “...os alunos recorrem, sobretudo a causas internas, em detrimento das causas externas, para explicar os seus sucessos e fracassos escolares.” (2008:175). Assim, o esforço é a causa mais valorizada quer para explicar o sucesso quer para o fracasso.

Barros e Barros (1990) realizaram um estudo em 1988 para analisar as atribuições causais mais utilizadas por alunos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário em relação às suas experiências de sucesso e insucesso escolar. Deste estudo concluíram que os alunos de ambos os níveis de ensino consideram os seus hábitos e métodos de estudo como os fatores mais importantes do sucesso e insucesso escolar. Também referiram o ambiente familiar, a ansiedade e a competência e métodos utilizados pelo professor. Ou seja, os alunos, demonstraram partilhar a responsabilidade dos seus sucessos e insucessos escolares entre si mesmos, o professor e as circunstâncias externas.

1. Enquadramento Histórico-Geográfico e Social

Almancil é um Território Educativo de Intervenção Prioritária, desde 2008-2009 no âmbito do TEIP 2 designado no despacho normativo n.º 55/2008 como aplicado “a escolas ou os agrupamentos de escolas com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar...” onde a população estudantil provem maioritariamente de um nível socioeconómico carenciado, onde as famílias são maioritariamente desestruturadas e onde os problemas socioafetivos, as dificuldades de aprendizagem e a indisciplina são problemas emergentes. Estas situações afetam o desenvolvimento normal dos jovens, que têm o percurso marcado pela retenção em vários anos de escolaridade e muitas vezes procedem ao abandono escolar por não terem estrutura familiar sustentável e por terem muito pouco em que acreditar e que os motive para o estabelecimento de objetivos.

É uma escola onde 25% dos alunos é de nacionalidade estrangeira, uma média elevada, comparativamente à média nacional que ronda os 6% (dados do relatório de avaliação externa), proveniente principalmente dos países do leste europeu (15%), PALOP e Brasil. A população estudantil tem características diversificadas, com múltiplas origens culturais, caracterizando-se pela sua heterogeneidade devido, quer tanto à sua multiplicidade étnica e linguística quanto à sua situação geográfica.

A Escola E.B. Dr. António de Sousa Agostinho foi construída no ano letivo de 1988/1989 e inaugurada em Abril de 1989 e faz parte do Agrupamento de Escolas de Almancil. Esta escola é frequentada por 630 alunos distribuídos pelo ensino regular, percurso curricular alternativo, cursos de educação e formação e ensino vocacional.¹

Uma parte significativa da população escolar é económica, social e culturalmente desfavorecida, sendo que cerca de 48% dos alunos beneficiam de apoio social. Muitos agregados familiares subsistem com o apoio alimentar de instituições públicas e a escola é um elemento essencial para o equilíbrio alimentar das suas

¹ <http://www.avalmancil.pt/images/2013-14/Documentos/PEA-2012-2013-Versao21-11-2012.pdf>

crianças. Nas interrupções letivas, normalmente, o refeitório funciona para alimentar as crianças mais carenciadas.

Neste meio desfavorecido também se destaca pelo baixo nível de escolaridade dos encarregados de educação dos alunos, sendo que 40% deles contam com habilitações literárias ao nível do 1.º ciclo, tendo uma percentagem mínima dos progenitores, concluído uma licenciatura, apenas 4% (dados do documento da avaliação externa).²

Por outro lado, o trabalho sazonal e não especializado obriga a longos períodos de ausência por parte dos pais que, desta forma, não conseguem acompanhar os seus filhos, havendo muitos alunos que permanecem na escola durante todo o seu período de funcionamento.

Apesar da existência de regras estabelecidas pelo agrupamento e do seu conhecimento por parte dos alunos, surgem vários casos de indisciplina tanto dentro como fora da sala de aula. Apesar das tentativas já implementadas, a escola não consegue solucionar muitos destes casos, os quais se tornam reincidentes ao longo do ano, precisando de maior acompanhamento por parte de técnicos especializados, uma vez que a família, por si só, também não consegue resolver a situação, pelos motivos anteriormente indicados e que se prendem sobretudo com a falta de disponibilidade e com o baixo nível cultural, traduzindo-se estes nas baixas expectativas que têm em relação ao percurso escolar dos seus filhos.

A título indicativo, podemos apresentar os dados do agrupamento no que concerne à estabilidade do corpo docente, exercem funções no Agrupamento 132 docentes, dos quais 70% pertencem aos quadros e 30% são contratados, o que revela pouca estabilidade do corpo docente. Relativamente à experiência profissional, constata-se que 70% dos docentes têm mais de dez anos de serviço. Quanto ao pessoal não docente, para além de dois psicólogos, em tempo parcial, um terapeuta da fala, uma mediadora social e uma técnica de serviço social, existem 75 trabalhadores, dos quais dez asseguram o serviço administrativo.³

² https://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2012_Alentejo&Algarve/AEE_2012_Ag_Almancil_R.pdf

³ https://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2012_Alentejo&Algarve/AEE_2012_Ag_Almancil_R.pdf

2. Princípios orientadores

De acordo com o disposto no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Almancil⁴, o agrupamento trabalha para promover cidadãos livres, responsáveis, autónomos, solidários e intervenientes no meio social em que se integram; responder às necessidades do meio onde se encontra inserido, contribuindo para um maior aprofundamento dos laços histórico-culturais e sociais, bem como para o desenvolvimento das potencialidades locais; promover o ensino articulado, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar/educativo, bem como na participação direta de toda a comunidade na organização pedagógica e social da escola.

Este agrupamento adotou como valores educativos e culturais os seguintes:

Liberdade: Consciencializar que a liberdade de cada um acaba quando a do outro começa.

Respeito: Não agredir a integridade psicológica, moral e física dos outros, nem o património e o ambiente.

Amizade: Cultivar este valor implica benquerença, estima, dedicação, benevolência, apego e simpatia pelo outro.

Tolerância: Compreender o outro, aceitá-lo com as suas diferenças, procurando uma convivência pacífica.

Verdade: Buscar a sinceridade como o princípio básico das relações interpessoais.

Solidariedade: Reconhecer que dependemos uns dos outros.

O Bem: Deve ser a orientação de qualquer ser livre, o seu ideal.

Sabedoria: É a procura pela verdade, o exercício da razão e da inteligência e a curiosidade científica.

A Família: Constitui a célula fundamental da sociedade e a escola conta com o seu papel de primeira organização educativa e elo de ligação com a escola.

⁴ <http://www.avalmancil.pt/images/2013-14/Documentos/PEA-2012-2013-Versao21-11-2012.pdf>

Responsabilidade/Autoridade: Cumprir e fazer cumprir os preceitos de uma sociedade civilizada, através da aplicação prática dos *direitos* e *deveres* de cada um, nas várias situações da vida.

Espírito de iniciativa: Adotar uma postura dinâmica, face aos problemas do quotidiano; ou seja, entender-se como protagonista e não como assistente.

Espírito aberto à mudança: Estar recetivo às inovações e ser agente do desenvolvimento, com recursos a novas situações, hipóteses e alternativas de solução.

3. Objetivos do Projeto Educativo do Agrupamento⁵

- Formar pessoas com valores, princípios e práticas democráticas, intervenientes nos seus níveis e locais de actuação e dotados de boa formação social e cívica.
- Aprofundar o conhecimento da identidade nacional, ao longo da escolaridade, partindo do meio envolvente, favorecendo a compreensão da interdependência e solidariedade internacionais.
- Assegurar a participação na tomada de decisões de carácter pedagógico e organizativo a todos os parceiros da comunidade educativa.
- Promover o desenvolvimento local do ponto de vista da cidadania, da educação ambiental, da educação para a saúde, do respeito e preservação do património, da preparação para a vida ativa e da qualidade de vida.
- Proporcionar formação a toda a Comunidade Educativa, de acordo com as necessidades detetadas ou quando solicitada, atendendo aos recursos do Agrupamento.
- Tornar a escola acolhedora, atrativa e humana de forma a aumentar o interesse dos alunos pela escola e a proporcionar maior estabilidade ao corpo docente e não docente.

⁵ <http://www.avalmancil.pt/images/2013-14/Documentos/PEA-2012-2013-Versao21-11-2012.pdf>

- Criar espaços/momentos que possibilitem uma ocupação lúdica e, simultaneamente, enriquecedora dos tempos livres dos alunos, procurando também responder às necessidades das famílias com Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC), na consecução de uma “Escola a Tempo Inteiro”.
- Promover a flexibilização do currículo e articular os vários níveis de ensino, do Pré-Escolar ao 3.º Ciclo, de forma a promover uma aprendizagem global, harmoniosa e coerente.
- Incentivar o trabalho cooperativo entre docentes e a interdisciplinaridade nas práticas educativas, de modo a harmonizar actuações e critérios.
- Valorizar o contributo dos encarregados de educação no processo educativo, enquanto elo de ligação ao Meio envolvente e fonte de vivências/conhecimentos e envolvê-los na formação e orientação dos seus educandos.
- Procurar garantir um permanente *Serviço de Psicologia e Orientação Educativa* (SPO) ao serviço do Agrupamento.
- Estabelecer parcerias/protocolos com organismos de desenvolvimento regional, promotoras de formação integral e de desenvolvimento de educação pré-profissional.
- Apoiar a realização de iniciativas que tenham em vista o aumento do orçamento privativo.
- Desenvolver nos intervenientes do processo educativo uma cultura de auto-avaliação sistemática e uma visão sistémica do Agrupamento.
- Promover o Desporto Escolar como fator de sociabilidade e de bem-estar físico.
- Promover de uma forma consistente as *Tecnologias de Informação e Comunicação* (TIC) e o software utilitário essencial.
- Fomentar a valorização da sexualidade potenciando a afetividade entre as pessoas no desenvolvimento individual, respeitando o pluralismo das

concepções dos jovens e o desenvolvimento de competências que permitam escolhas informadas e seguras no campo da sexualidade.

- Organizar, processar e disponibilizar informação à comunidade escolar, assumindo-se como um suporte no desenvolvimento do processo educativo e de enriquecimento curricular através da Biblioteca Escolar/Centro de Recursos.
- Promover o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, formando cidadãos livres, responsáveis, tolerantes, autónomos, solidários e trabalhadores felizes.

O Agrupamento de Almancil objetiva assim valorizar um ensino de qualidade, tendo em vista a formação integral, o desenvolvimento de competências e saberes, o ingresso na vida ativa ou prosseguimento de estudos.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

Neste capítulo, serão descritas todas as etapas do estudo, os procedimentos e apresentação da amostra, assim como feita referência aos instrumentos de recolha de dados e sua operacionalização.

A metodologia fundamenta a recolha e organização dos dados e para esse efeito, neste estudo foi utilizado essencialmente o método qualitativo, tendo no entanto sido também possível o recurso ao método quantitativo, mas apenas na abordagem a um grupo específico de participantes.

O método qualitativo, segundo Bogdan e Biklen (1994), evita a quantificação, é descritivo e trabalhado através do registo da narrativa de fenómenos utilizando técnicas de observação ou entrevista. A pesquisa qualitativa procura identificar a natureza subjacente da realidade, seu sistema de relações e sua estrutura dinâmica.

O método quantitativo pressupõe a observação de fenómenos através da manipulação de variáveis, a formulação de hipóteses explicativas desses mesmos fenómenos e a seleção aleatória dos sujeitos de investigação. É particularmente adequado quando a investigação tem como alvo um universo alargado que implica a necessidade de trabalhar com amostragem probabilística e matemática (Carmo e Ferreira, 2008)

A razão de este ser um estudo generalizadamente qualitativo, prende-se no facto de ser nosso objetivo realizá-lo num ambiente natural, onde o que mais interessa é o significado que as pessoas dão às coisas que nos interessa estudar e que queremos descrever. Segundo Godoy (1995):

“Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada.” (1995:62)

O objetivo do método qualitativo, segundo a mesma autora, é entender os fenómenos como um todo, na sua complexidade e profundidade em determinados contextos.

O método quantitativo por sua vez, segundo Minayo & Sanches (1993) *“Deve ser utilizado para abarcar, do ponto de vista social, grandes aglomerados de dados, de conjuntos demográficos, por exemplo, classificando-os e tornando os inteligíveis através de variáveis.”* (1993:247) Segundo os autores, nenhum dos métodos é melhor, nem mais conclusivo que o outro, não se contradizem e não se opõem, podem sim ser utilizados em forma de se complementarem.

No caso do estudo que agora levamos a cabo, o universo não o justificava, pelo que trabalhamos com amostras intencionais que considerámos ser o procedimento que melhor aproveitava o conhecimento que o investigador tem da realidade social sobre a qual trabalhou e igualmente, a que melhor se adaptava à dimensão do universo. Não obstante, o recurso ao método quantitativo justificou-se, igualmente, pelas próprias características desse universo, não a dimensão, mas a composição social do grupo, designadamente de uma parte, os encarregados de educação, que tendo baixas competências de expressão, por terem formações educacionais tendencialmente baixas, responderam melhor ao uso do questionário do que da entrevista qualitativa.

Assim sendo, a escolha de dois tipos de método, está relacionada com as características da população a inquirir, que apresentam capacidade de argumentação e justificação, limitando maioritariamente as suas respostas ao afirmativo ou negativo. Por este facto se considerou que o inquérito seria a forma mais eficaz de recolher informações junto dos encarregados de educação.

Neste estudo, a estratégia de pesquisa utilizada foi o estudo de caso porque se verificou o mais adequado às características do trabalho em questão. Segundo Robert Yin (2001) *“...os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.”* (2001:19)

De acordo com o mesmo autor, um estudo de caso pode ser levar a três tipos de propósito: explorar, descrever ou explicar, sendo que os três foram o nosso

objetivo. Ora, o que pretendíamos não era uma abordagem mais abrangente da questão do insucesso, mas sim explorar, no caso de uma escola em particular, e com um grupo de alunos selecionado para o efeito.

Este estudo prolongou-se por dois anos por razões de ordem pessoal, familiar e profissional do investigador que condicionaram o seu desenvolvimento e finalização no tempo previsto para o efeito.

1. Definição do problema

O insucesso escolar tem vindo a tornar-se cada vez mais, uma preocupação nas escolas e, apesar de todas as hipóteses levantadas sobre as causas e de todas as estratégias criadas para combatê-lo, a incidência desta problemática é cada vez maior. O Agrupamento de Escolas de Almancil tem vindo a combater este fenómeno, no entanto, a taxa de insucesso escolar entre os alunos continua elevada, sendo que merece toda a atenção e realização de um estudo de caso como forma de perceber melhor os fatores de insucesso e sugestão de estratégias para fazer-lhe frente.

1.1. Problemas de Pesquisa

A relação entre os conceitos que constroem o tema permitiu a decomposição nas seguintes questões que orientaram a pesquisa:

- Quais são os fatores de insucesso escolar segundo a perceção dos próprios alunos, seus encarregados de educação e professores? A partir da revisão da literatura, foi possível, identificar várias posições teóricas que procuram responder a esta questão, a partir de dados recolhidos em contextos educacionais variados. No caso em estudo, qual ou quais serão os predominantes? E como os avaliam diferentemente os vários atores envolvidos no processo educativo?

- Como se relacionam os fatores apontados? A literatura aponta, como vimos, uma relação, por vezes direta, entre determinados fatores: nível de escolaridade dos pais e baixas expectativas relativamente ao percurso escolar dos seus filhos (Formosinho, 1991, cit por Miranda et al., 2012). Outra relação sugerida é a que liga o contexto socioeconómico (Santos e Graminha 2001) e o envolvimento da família na educação escolar. Burchinal et al (2002, cit por Chechia e Andrade, 2005). No caso em apreço, será possível identificar esse tipo de relação?

1.2. Hipóteses

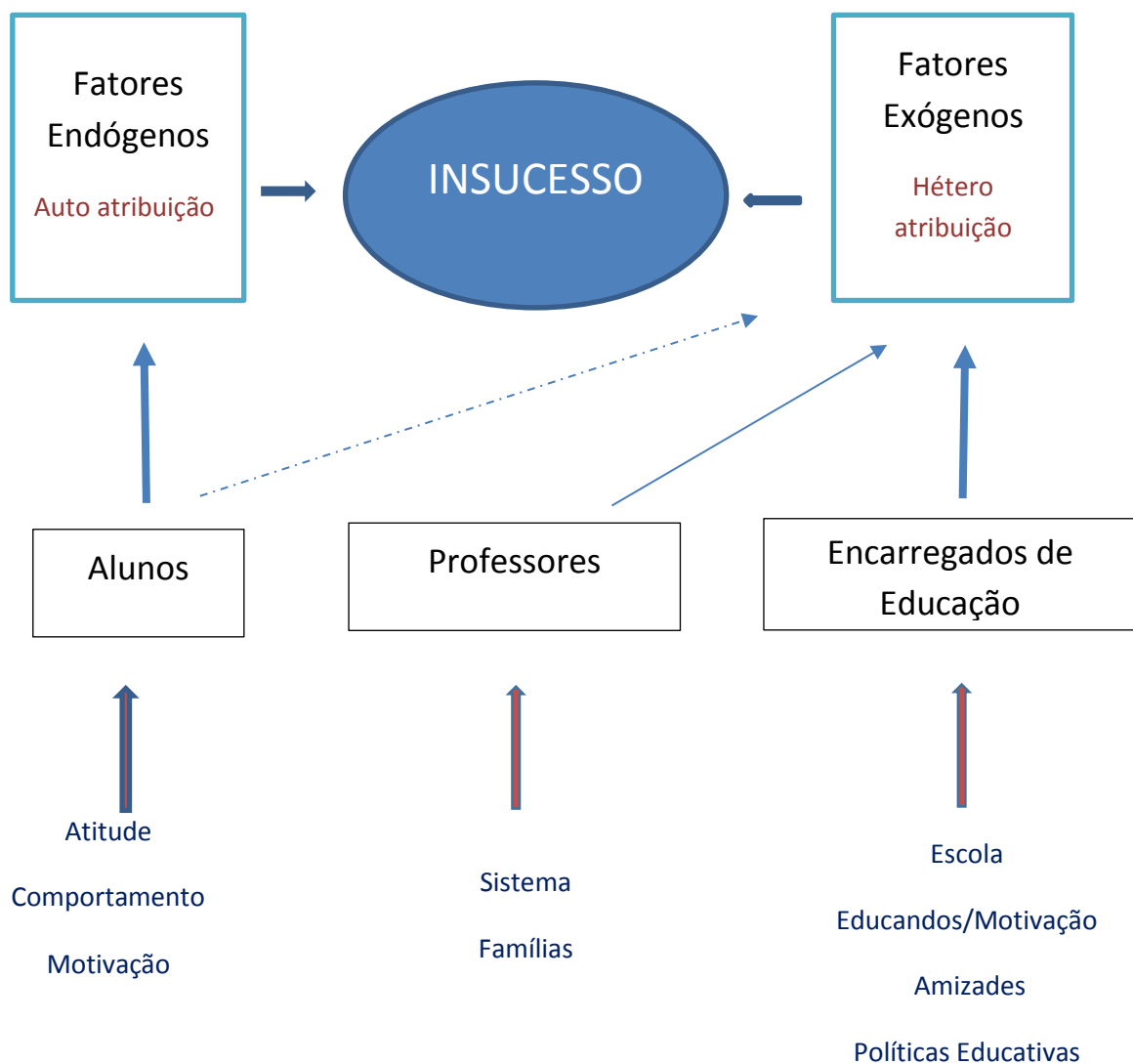
A pesquisa empírica foi orientada por um conjunto de respostas prováveis às questões acima enunciadas, que a seguir se apresentam. No que respeita aos fatores de insucesso escolar segundo a perceção dos próprios alunos, seus encarregados de educação e professores, colocamos como hipóteses que:

- 1- Existe um diferencial de perceção dos fatores de insucesso escolar entre os diferentes atores do processo educativo.
- 2- Os alunos atribuem o insucesso escolar a fatores de natureza endógena, isto é, que resulta da sua própria atitude e comportamento, não da ação de terceiros.
- 3- Os alunos atribuem o insucesso escolar ao método de ensino utilizado pelo professor e à dificuldade das matérias.
- 4- Os encarregados de educação atribuem a fatores externos à vida familiar designadamente, à escola, aos professores e aos colegas com quem os educandos se relacionam.
- 5- Os professores atribuem a fatores exógenos, designadamente, ao sistema.

No que concerne a uma possível inter-relação entre fatores apontados como responsáveis pelo insucesso escolar, colocamos como hipótese que:

- 1- As baixas competências culturais dos encarregados de educação correspondem a baixas expectativas relativamente ao futuro escolar dos educandos.
- 2- A participação/acompanhamento dos encarregados de educação face à situação escolar dos educandos é determinante no sucesso escolar

FIGURA 1 - MODELO DE ANÁLISE



2. Participantes

Este estudo foi realizado com 16 alunos, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, que frequentavam, no ano letivo de 2012-13 os 2.º e 3.º ciclos do ensino regular na escola E.B. Dr. António de Sousa Agostinho e que se encontravam a repetir o ano de escolaridade. Os encarregados de educação destes mesmos alunos, 17 sujeitos e 6 professores da escola, também foram considerados no estudo.

3. Instrumentos

Com os alunos foram realizadas sessões de *focus group* suportadas por um guião (ANEXO I) elaborado para o efeito e que ajudou os alunos a refletir sobre as suas perceções acerca do insucesso escolar que experienciaram através de 10 propostas de reflexão.

O inquérito aplicado aos encarregados de educação (ANEXO II) foi construído pelo investigador e composto por duas partes. A primeira previa a recolha dos dados sociodemográficos e era composta por 7 itens de resposta fechada, com exceção do item idade e profissão. A segunda parte incidiu sobre a perceção acerca do insucesso escolar dos seus filhos e era composta por dois itens de resposta fechada, o primeiro acerca das razões que levaram seus educandos ao insucesso escolar e o segundo sobre as expectativas que revelam acerca do futuro escolar dos mesmos. No primeiro item da segunda parte podiam ser escolhidas mais do que uma das opções e no final, havia ainda uma alínea de resposta aberta onde era solicitada justificação das escolhas.

As entrevistas realizadas aos professores foram orientadas por um guião (ANEXOIII) também construído para o efeito composto por 6 perguntas com total liberdade de resposta.

Os instrumentos foram criados com base no interesse principal do estudo, o insucesso escolar e a sua construção teve por base a intenção de recolha de dados que permitissem cruzar as informações com interesse para o estudo em questão e com base na literatura pesquisada para o efeito.

4. Procedimentos na recolha de dados

4.1 Alunos

Os grupos de alunos participantes no estudo foram formados a partir de informações recolhidas no processo individual de aluno. O grupo de alunos a frequentar o 2.º ciclo foi constituído por 9 alunos, 7 rapazes e 2 raparigas. O grupo de alunos do 3.º ciclo reuniu um total de 7 alunos, 3 rapazes e 4 raparigas, sendo que participaram no estudo um total de 16 alunos que se encontravam, a frequentar pela segunda vez o mesmo ano de ensino. Dos 43 alunos da escola que se encontravam nesta situação, todos foram abordados para participar no estudo, embora grande parte se tenham recusado a fazê-lo pois as sessões iriam decorrer fora do horário letivo na parte da tarde. O grupo do 3.º ciclo deveria ser composto por 8 alunos mas, no dia e horas combinadas um dos alunos não compareceu, sendo que ficou excluído do estudo.

Quando pensámos a pesquisa, sabíamos que a população com a qual iríamos trabalhar implicava cuidados adicionais aos que habitualmente contempla a investigação social. As questões éticas na pesquisa com crianças são de extrema importância para que haja proteção e respeito pelas mesmas. Procurámos nesta investigação, respeitar as questões éticas da investigação com crianças, realizando este trabalho com o rigor do consentimento esclarecido e a proteção das crianças durante e após a pesquisa através da confidencialidade e privacidade. Foram ponderados aspetos como a proteção de que necessitam, o tipo de dados que estão aptos a fornecer e a sua vontade participar.

Existiu preocupação e cuidado por parte do investigador, uma vez que se trata de uma investigação participativa, que trás algumas novidades face à investigação convencional tal como descrevem Santana e Fernandes (2011):

“Enquanto na investigação convencional é comum o enfoque que considera a criança enquanto objecto-observado, ou então objecto-explicado, ou mesmo, ainda, enquanto

objecto-interpretado, na investigação participativa a criança é activa na observação, na descrição, na explicação, na interpretação, assumindo-se como um sujeito activo, cuja voz e acção social são relevantes e fundamentais para o processo de investigação.” (2011:2)

Conversar com crianças e ouvir a sua opinião é de extrema importância para as investigações na área das ciências sociais de forma a que nos seja possível conhecer melhor as suas perspetivas, opiniões e conhecimentos em diversos temas. Berry Mayall (2000) defende que em vez de considerarmos as opiniões das crianças pouco credíveis, ao conversarmos com elas, podemos aprender sobre o que sabem e como o aprenderam. O mesmo autor afirma ainda que:

“...conversations are one means of acquiring good enough data as a basis for policy-oriented work. Analysis of children’s own understandings of the social conditions of childhood is an important precondition for considering what policies are appropriate to enable children to lead satisfying lives.” (2000:134)

Para recolher as ideias dos alunos acerca dos fatores de insucesso escolar foram realizadas duas sessões de discussão para cada um dos grupos recorrendo à técnica de *Focus Group*, com duração aproximada de 40 minutos, cada. O objetivo desta metodologia é a descrição e entendimento de perceções, interpretações e crenças do grupo escolhido com vista a entender um assunto específico a partir do ponto de vista dos participantes (Khan and Manderson, 1992).

Estas sessões foram realizadas numa sala de aula disponibilizada para o efeito, fora do horário letivo dos alunos pertencentes ao grupo de trabalho e foi dividida em dois momentos, pois os grupos apresentavam baixa capacidade de foco, concentração e assertividade nos diálogos.

O objetivo do estudo foi apresentado aos alunos, como estando integrado num projeto de investigação académico acerca dos fatores de insucesso escolar, sendo

voluntária a sua participação e garantida a confidencialidade dos dados. Foi-lhes explicada a importância deste tipo de estudos para o desenvolvimento de programas de prevenção e atuação no insucesso escolar.

Os alunos revelaram-se inicialmente envergonhados, mas depressa ganharam entusiasmo e o nível de interesse pela temática apresentada foi bastante satisfatório, embora cauteloso e com necessidade de imposição de ordem.

4.2 Encarregados de Educação

Os encarregados de educação dos alunos participantes foram contactados via telefone e foi-lhes dada uma breve explicação acerca do estudo e solicitada a autorização (antes das sessões de *focus group*) para a participação dos seus educandos. Nenhum dos encarregados de educação contactados recusou participar ou a participação dos seus educandos.

A recolha de dados referentes à perceção dos encarregados de educação acerca da temática do estudo foi feita através de questionários, individualmente, numa sala onde apenas estava o investigador e o participante. Este processo decorreu no final do 2.º período depois das reuniões com os diretores de turma dos seus educandos, onde lhes foi explicado o objetivo do estudo mais pormenorizadamente. O questionário foi lido, as opções de resposta foram referidas, os participantes fizeram as suas escolhas e o investigador registou na folha de inquérito as respostas. Os inquéritos foram aplicados de forma indireta, uma vez que logo inicialmente os sujeitos revelaram dificuldades de leitura e interpretação.

Os dados resultantes dos questionários realizados aos encarregados de educação, foram inseridos no SPSS de onde apenas foram retirados os dados descritivos, dado o carácter da informação recolhida e uma vez que se tratou de um reduzido número de inquiridos.

4.3 Professores

Os 6 professores participantes do estudo, foram escolhidos de entre aqueles que fazem parte do quadro de escola ou de quadro de zona pedagógica. Esta escolha prendeu-se com o grupo pedagógico a que pertencem, nomeadamente Português e Matemática, uma vez que as taxas de insucesso são mais elevadas nestas disciplinas, mas também disciplinas com situação contrária, que normalmente são do interesse dos alunos e às quais, de forma geral, obtêm melhores resultados. Assim sendo, fizeram parte dos entrevistados, dois professores de Português (2.º e 3.º ciclo), dois professores de Matemática (2.º e 3.º ciclo), um professor de Educação Visual (disciplina com baixo índice geral de insucesso) e um professor de Física e Química (disciplina exclusiva de 3.º ciclo). Não foram incluídos professores contratados, pela rotatividade dos mesmos e conhecimento menos profundo da realidade da escola e do agrupamento. As entrevistas foram realizadas e gravadas numa sala disponibilizada para o efeito, em horários de acordo com a disponibilidade dos professores e posteriormente transcritas e analisadas qualitativamente.

Foi um dos procedimentos mais difíceis e morosos, pois a disponibilidade dos professores era de difícil encaixe e as entrevistas aconteceram espaçadas no tempo. Duas das entrevistas foram repetidas uma vez que a sala escolhida inicialmente para este efeito possuía deficientes condições acústicas, o que dificultou o entendimento das gravações efetuadas.

5. Análise de dados – Análise de Conteúdo como Procedimento Analítico

Na década de 50, Berelson (cit. por Bardin, 2009) descreveu a análise de conteúdo como *“...uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.”* (2009:20) Segundo Bardin (2009) a importância da análise de conteúdo está na possibilidade da superação da incerteza e enriquecimento da leitura. Embora classicamente tenha sido pensada por Berelson como uma técnica de análise

quantitativa, a verdade é que ela teve desde o início uma vocação igualmente qualitativa. É neste sentido que aqui a utilizamos.

Os dados recolhidos foram submetidos a procedimentos analíticos, distintos consoante o seu tipo. Assim, os dados resultantes das entrevistas aos professores e das sessões de *focus group* com os alunos foram objeto de uma análise qualitativa, designadamente através da técnica de análise de conteúdo.

A análise qualitativa dos dados resultantes das entrevistas sofreu várias fases de análise, seguindo o modelo proposto por Bardin no seu livro: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (2009:121). A unidade de registo com a qual trabalhamos foi o tema – frase que traduz uma ideia - por ser a que melhor se adequa ao procedimento analítico qualitativo. Estas frases, que diretamente traduzem cada categoria e indiretamente os conceitos subjacentes não foram objeto de inventariação com vista à sua quantificação, mas foi nelas buscado o significado que os sujeitos atribuem às situações e aos comportamentos, seus e dos outros.

Para analisar o conteúdo do material recolhido foram utilizados dois processos de categorização inversos devido às características dos instrumentos utilizados em cada situação. Para categorizar o conteúdo das entrevistas aos professores e aos alunos, uma vez que existia um guião elaborado previamente a partir das hipóteses geradas, foi utilizado o procedimento por caixas que segundo Bardin “...é aplicável no caso da organização do material decorrer directamente dos funcionamentos teóricos hipotéticos”(2009:147) Na categorização do conteúdo resultante da pergunta de resposta aberta presente nos questionários aos encarregados de educação, o procedimento utilizado foi por acervo ou milha, que Bardin diz que “...resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos.” (2009:147)

Os dados recolhidos por questionário, em questões de resposta fechada, junto dos encarregados de educação foram inseridos no SPSS e realizada a estatística descritiva, onde se podem observar os dados sócio demográficos dos sujeitos, entre outras informações.

6. Limitações Conceptuais e Empíricas

Este estudo foi, no seu decorrer, pautado por algumas limitações que, de certa forma, condicionaram o seu desenvolvimento e resultados, fazendo-nos pensar que há vários aspetos que gostaríamos de ver melhorados.

Em termos da pesquisa empírica, o número de alunos e respetivos encarregados de educação envolvidos/ouvidos, poderia ter sido mais alargado, na medida em que haviam mais alunos que reuniam condições para participar do estudo e tal não foi possível. Pensamos que uma amostra maior, poderia trazer mais fatores de explicação adicionais às questões do insucesso escolar. Embora não fosse objetivo ter uma amostra estatisticamente representativa do universo, que permitisse formulações mais gerais, mas sim explorar um problema que é transversal, a partir de um caso, fica sempre a ideia que poderíamos ter ouvido um maior número de sujeitos.

Tanto os alunos como os seus encarregados de educação apresentaram fraca capacidade de exposição oral e argumentação. As limitações apresentadas pelos alunos dificultaram as sessões de focus group, não permitindo desenvolver aprofundadamente as questões essenciais. Limitaram-se fortemente às respostas monossilábicas como “sim” e “não”. Isto faz-nos refletir acerca da qualidade do material recolhido, mas ao mesmo tempo, tão bem retrata a população estudantil em questão.

Ficaram também por aprofundar alguns conceitos tais como a motivação, a indisciplina e as dificuldades de aprendizagem, principalmente junto dos alunos e dos professores e abordar também a temática relativa às expectativas dos próprios alunos. Esta limitação surge do facto de os guiões de focus group e entrevistas para alunos e professores terem sido desenhados anteriormente à pesquisa empírica, sendo que isso se revelou desfavorável. Embora seja tecnicamente possível em guiões deste tipo, incluir tópicos adicionais, tal revelou-se pouco prático, sobretudo pela necessidade de atender ao que ia decorrendo durante as sessões. Também as aspirações e perspetivas de futuro face à escola ficaram por apurar junto dos alunos, numa tentativa de perceber se são coincidentes com as dos seus encarregados de educação.

Pode também ser considerada uma limitação do presente estudo, o facto de, as referências bibliográficas utilizadas serem de origem maioritariamente portuguesa e brasileira. Esta questão é justificada com o facto de alguns dos artigos em língua inglesa de interesse serem de difícil acesso (estarem apenas disponíveis em sites de artigos científicos que tem que ser subscritos e pagos) mas também pelas dificuldades do investigador com a língua inglesa. No entanto e apesar disso, os teóricos que mais contribuíram na área abordada neste estudo são citados.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

1. Introdução

A presente secção visa apresentar, analisar e interpretar a informação recolhida durante o estudo realizado na Escola EB. Dr. António de Sousa Agostinho, junto de alunos, encarregados de educação e professores.

2. Caraterização dos participantes

2.1 Alunos

O grupo foi composto por 16 alunos no total onde 62,5% eram rapazes e 37,5% eram raparigas tal como se verifica no Gráfico 1. Estes jovens tinham idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos numa distribuição percentual representada no Gráfico 2 e frequentavam anos de ensino distintos como mostra o Gráfico 3.

Gráfico 1: Distribuição dos alunos por género

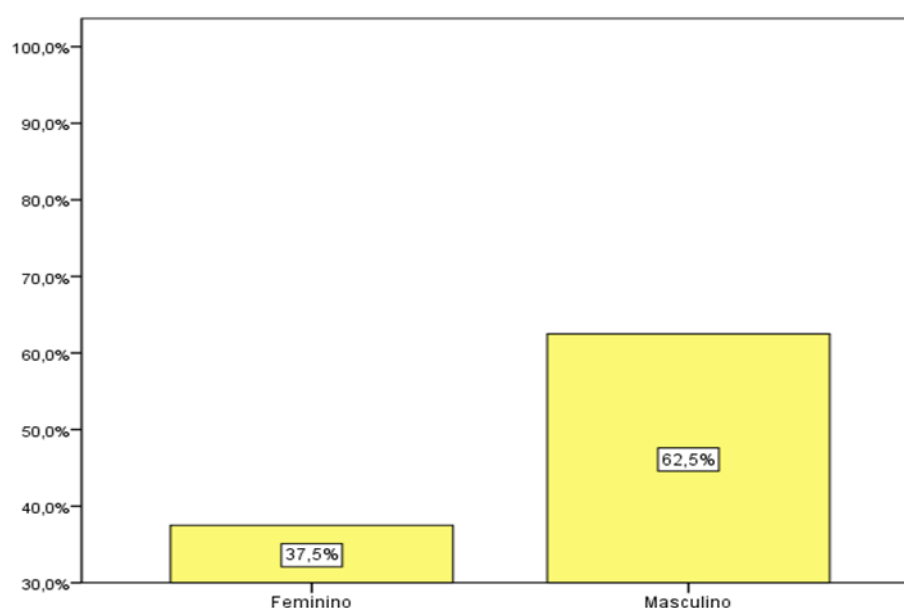


Gráfico 2: Distribuição dos alunos por idade

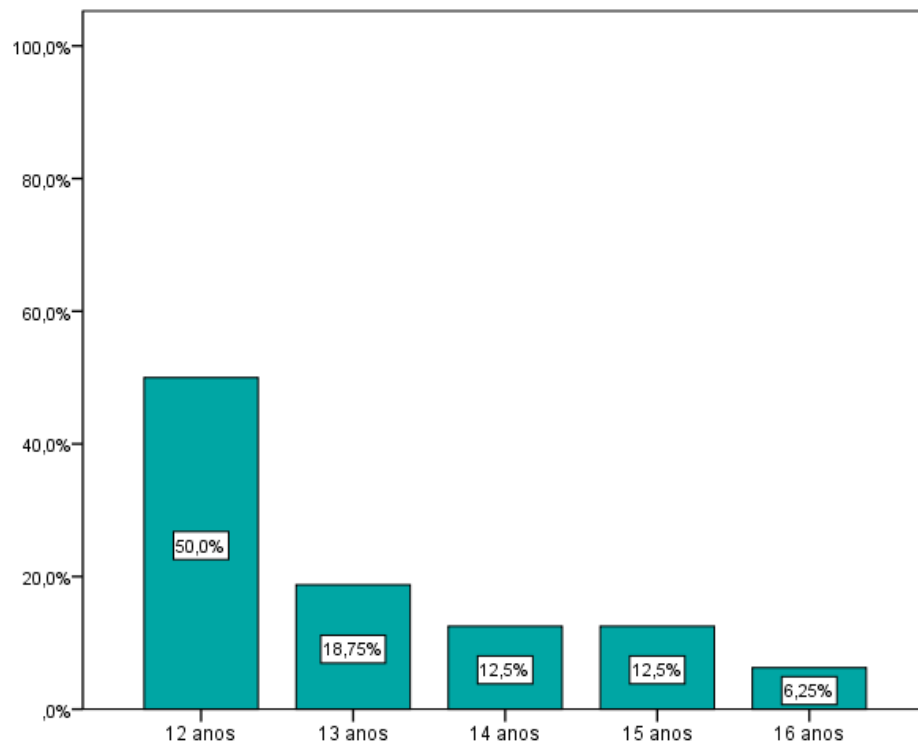
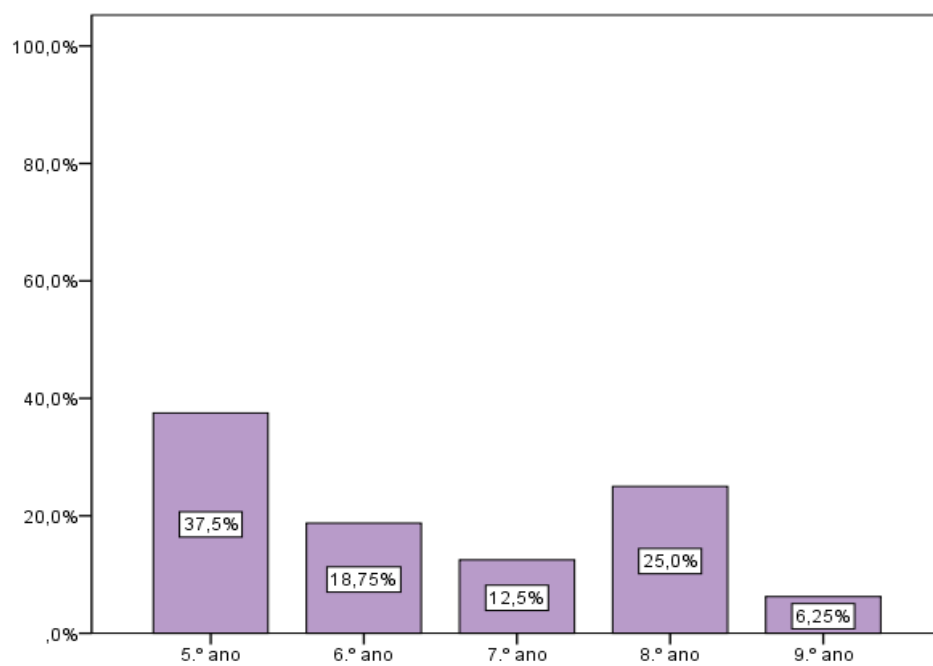


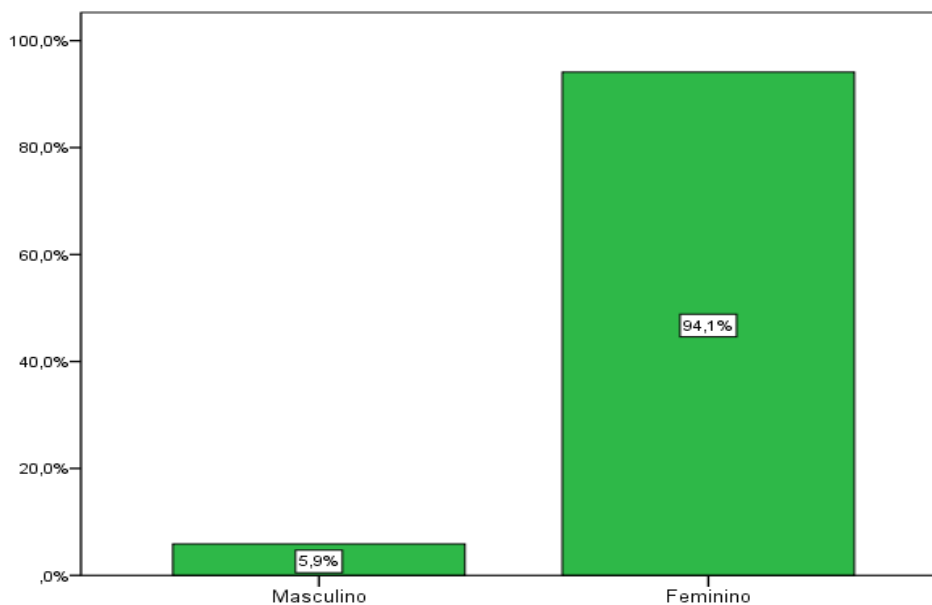
Gráfico 3: Distribuição dos alunos por ano de escolaridade frequentado



2.2. Encarregados de Educação

O grupo foi composto por 17 sujeitos onde 94,1% eram mulheres e apenas 5,9% eram homens, ou seja, apenas um elemento do sexo masculino (Gráfico 4).

Gráfico 4: Distribuição dos encarregados de educação por género



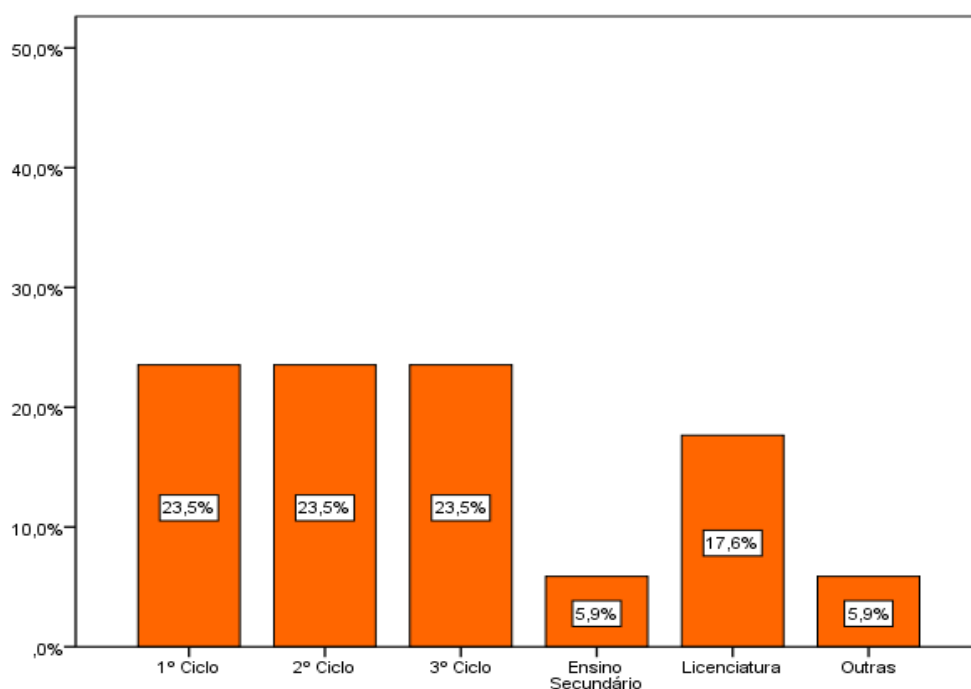
A idade dos encarregados de educação esteve compreendida entre os 23 e os 67 anos (Quadro II)

Quadro II: Distribuição dos encarregados de educação por idade

Idade	Frequência	Percentagem
Entre 20 e 30 anos	1	5,9%
Entre 31 e 40 anos	9	52,9%
Entre 41 e 50 anos	5	29,4%
Mais de 50 anos	2	11,8%
Total	17	100%

A escolaridade dos encarregados de educação foi considerada relativamente baixa, uma vez que, apenas 5,9% concluiu o ensino secundário e 5,9% ficou inserida na secção "Outros" por não ter frequentado qualquer nível de ensino (Gráfico 5).

Gráfico 5: Distribuição dos encarregados de educação por nível de escolaridade



Tal como descrito anteriormente na caracterização da população residente em Almancil, o trabalho existente é precário e maioritariamente ligado à hotelaria e restauração, obedecendo a alguma sazonalidade. A maioria dos encarregados de educação participantes no estudo, confirmaram essa regra pois apenas 17,6% dos inquiridos trabalhavam numa área distinta (Gráfico 6). Apenas 29,4% dos sujeitos tinham um trabalho fixo e a mesma percentagem encontrava-se desempregada (Gráfico 7).

Gráfico 6: Distribuição dos encarregados de educação por área profissional

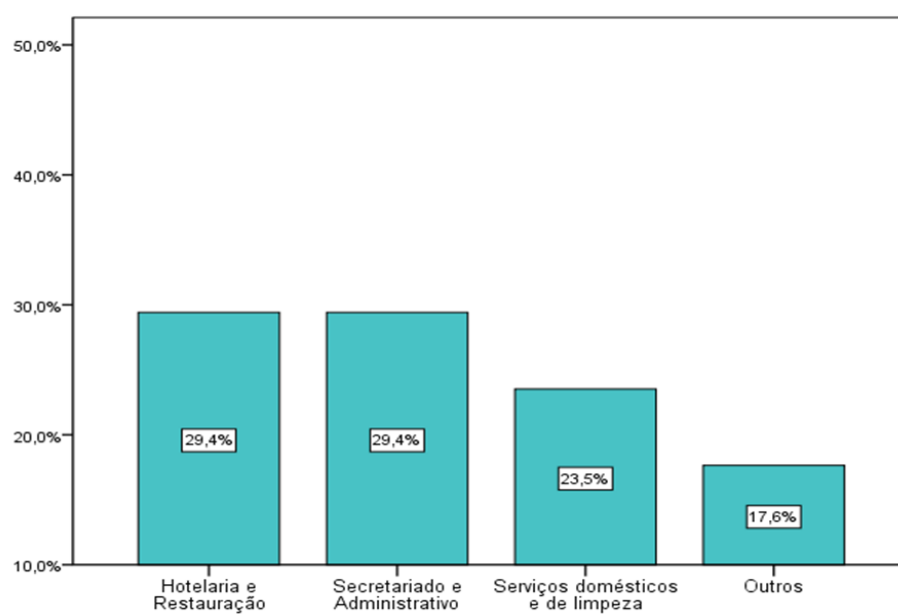
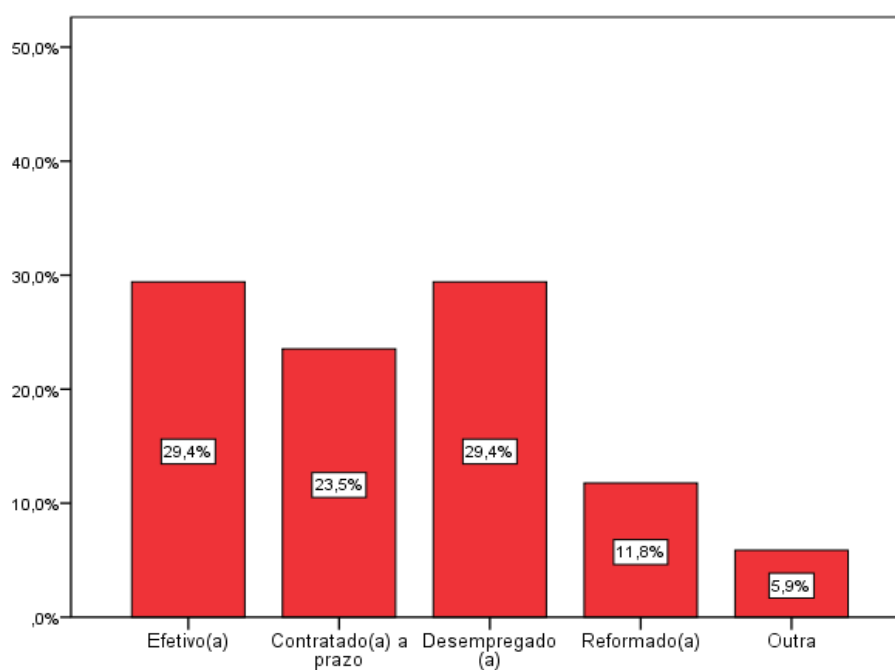


Gráfico 7: Distribuição dos encarregados de educação por situação profissional



2.3 Professores

Dos seis professores participantes no estudo, 3 eram mulheres e 3 eram homens (Gráfico 8) e lecionam maioritariamente Português e Matemática pelas razões anteriormente referidas (Gráfico 9).

Gráfico 8: Distribuição dos professores por género

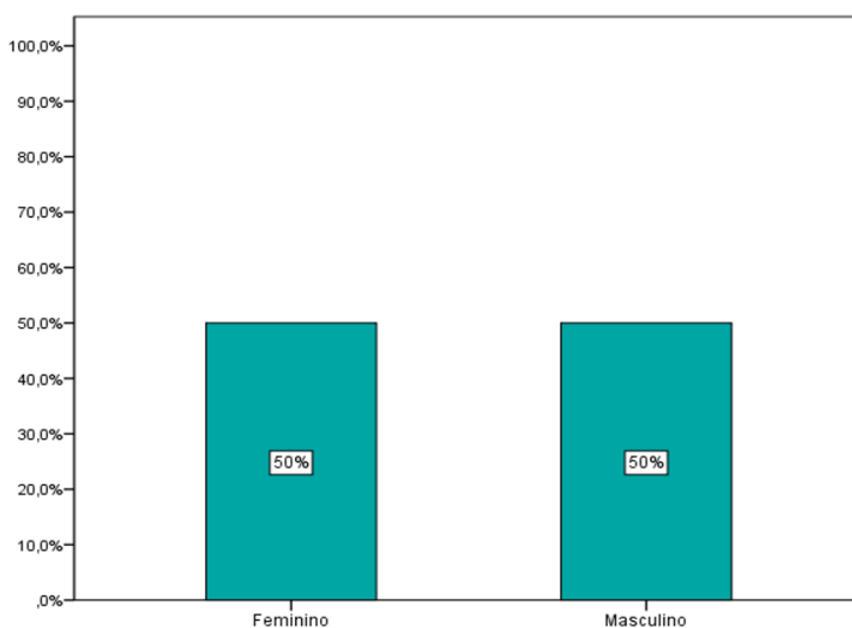
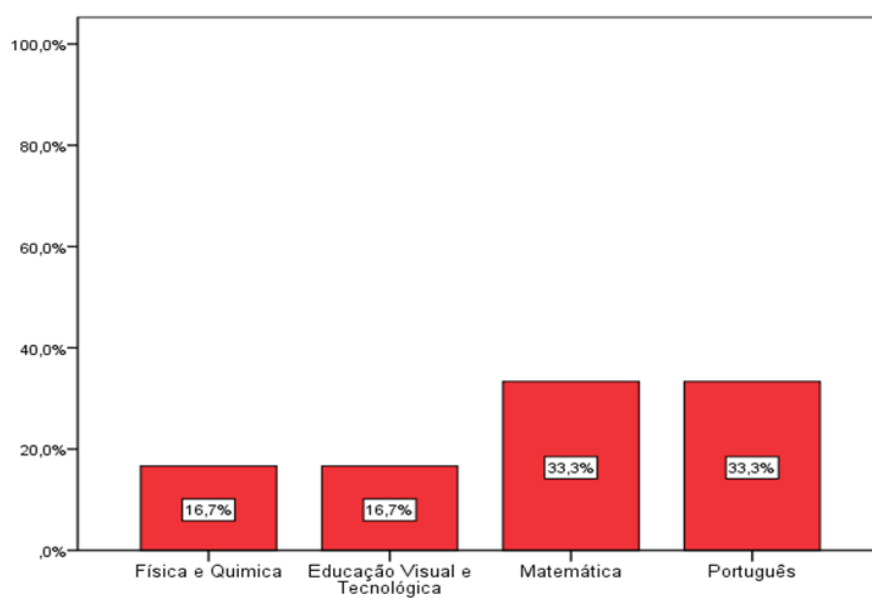


Gráfico 9: Distribuição dos professores por disciplina que lecionam



3. Análise das entrevistas e inquéritos

3.1 Análise dos dados recolhidos a partir das sessões *focus group* realizadas com os alunos

Considerámos ser de extrema importância ouvir os alunos repetentes e entender qual a sua opinião acerca dos fatores que potenciaram o insucesso escolar obtido no ano anterior que culminou na repetição da frequência desse mesmo ano. Isto vai ao encontro de uma certa tendência de pesquisa participativa que tem sido mais frequente na pesquisa com crianças e jovens e que estabelece como metodologia, menos uma pesquisa *sobre* crianças e mais *com* crianças (Christensen e James, 2000; Mayall, 2000; Hendrick, 2000, Scott, 2000) . Os autores referidos têm defendido que importa ouvir as crianças e não apenas outros atores que são parte das suas vidas, (como pais ou professores) não obstante identificarem alguns problemas (dificuldades de comunicação, expressão, motivação para participar no estudo, etc...) aos quais me referirei adiante. Igualmente nos pareceu, que poderia ser mais produtivo ouvir os estudantes num fórum no qual estivessem entre pares, ao invés de ouvir cada um individualmente sobre as temáticas da pesquisa, razão pela qual, a estratégia do *focus group* nos pareceu mais adequada.

Os alunos representam para o investigador a parte central da investigação, uma vez que podem ser considerados responsáveis, responsabilizados e lesados simultaneamente no que diz respeito ao sucesso escolar, dependendo de quem avalia as razões do mesmo. São os alunos os maiores prejudicados com a ocorrência de insucesso escolar pois apesar do trabalho dos professores puder ser colocado em causa e o apoio das famílias também, é o futuro dos alunos que está condicionado por este problema.

Como referido anteriormente, para recolher estes dados, foram realizadas sessões *focus group* nos dois grupos de alunos pertencentes ao 2.º e 3.º ciclos, conduzidas por um guião realizado para o efeito e baseado em questões pertinentes para o presente estudo. É importante referir que os alunos revelaram baixa capacidade de argumentação e de exposição das suas ideias, principalmente o grupo de alunos

mais jovens, pertencentes ao 2.º ciclo. Notaram-se grandes diferenças entre os dois grupos aos níveis de maturidade, motivação e capacidade de justificação das afirmações, nomeadamente, o grupo de alunos mais jovem, que revelou uma assustadora desmotivação, desinteresse pelos assuntos escolares e imaturidade, que apesar da idade, pareceu algo desajustada.

Isso pode ser visto quando levados a exteriorizar a sua opinião acerca da escola, o que ela representa e qual o seu valor, em que os alunos mais jovens, de forma geral, referiram não gostar das aulas e que a parte boa da escola é poder estar com os amigos e brincar. Para estes alunos, a escola surge essencialmente como um espaço de socialização, não obstante, a maior parte do tempo que aí passam ser consumido com o período de aulas. Já o grupo de alunos do 3.º ciclo, embora coincida na opinião desfavorável sobre a escola, conseguiu elaborar mais no sentido de acrescentar que quem faz a escola são os professores e que estes poderiam torná-la mais interessante, uma vez que está nas suas mãos esse poder. Denota-se aqui, da parte destes estudantes, a perceção de uma certa assimetria de poder e responsabilidade no que é, ou deve ser a escola e o seu conteúdo, conferindo tal poder aos docentes e reservando para si, uma posição de receção. Falaram acerca das metodologias utilizadas pelos professores e da forma como gostariam de ver a dinâmica escolar. Também para este grupo, a escola como espaço de socialização foi acentuada com particular destaque para a intensa união entre os jovens.

Quando nos detemos sobre o insucesso escolar procuramos, através da análise de conteúdo e de um processo de codificação e categorização que a seguir apresentamos, perceber o modo como os estudantes concebem e reproduzem esta questão. Da análise realizada aos dados recolhidos foi possível categorizá-los e identificar vários fatores aos quais são atribuídas responsabilidades:

Quadro III: Categorias da análise de conteúdo resultante das sessões *focus group* com os alunos

Categorias	Subcategorias
Fatores de Insucesso	Familiares Sociais/Culturais/Ambientais Profissionais Pessoais/Comportamentais/Motivacionais Políticos/Estruturais/Programáticos
Representações	Endógenas Exógenas

No que concerne à família, foi unânime, em ambos os grupos, que a participação e apoio familiar são importantes para o seu desempenho escolar. A maioria dos alunos referiram sentir-se suficientemente apoiados e defenderam que os seus encarregados de educação são preocupados e participantes no seu processo educativo. No grupo de alunos do 2.º ciclo, dois dos alunos admitiram que pensam que os seus pais deveriam demonstrar mais interesse e acima de tudo ter mais tempo para ir à escola, mas desresponsabilizam-nos de tal, atribuindo algum défice de envolvimento ao facto de passarem muito tempo a trabalhar, algo comum na população em estudo. Esta é uma informação que a nossa experiência profissional no trabalho desenvolvido neste contexto escolar tem permitido confirmar.

Apesar deste grupo de jovens referir sentir-se apoiado pela família no que diz respeito à escola, a experiência em campo e conhecimento da realidade do agrupamento, permite-nos avançar com a possibilidade de estarmos perante uma resposta socialmente expetável e pensar que esta é uma resposta defensiva para suprimir a falta de apoio que uma parte dos alunos sente. Isto porque é rotineiro lidar com encarregados de educação que não vão à escola ou, os que vão, acabam apenas por concordar com aquilo que são os deveres dos alunos mas acabam por ter uma participação pouco ativa naquilo que se poderia esperar do papel do educador. Estas

caraterísticas são comuns a alguns dos encarregados de educação ouvidos durante a realização da pesquisa.

Levados a refletir sobre o papel/responsabilidade da ação dos professores e da escola no seu insucesso escolar, os alunos tiveram opinião unânime no que se refere à importância do professor na disciplina que leciona e na motivação dos alunos. Atribuíram aos professores a maior responsabilidade por gostarem, ou não, das disciplinas, por estarem ou não motivados para cumprirem as tarefas propostas e por usarem metodologias enfadonhas. No geral, dizem sentir-se pouco apoiados pelos professores e que o facto de serem repetentes lhes traz um rótulo, que em nada os beneficia, antes, os prejudica. Referiram que os melhores alunos obtêm mais atenção por parte dos professores. Esta auto percepção de diferença dentro da sala de aula, sendo o móbil da diferença, o facto de ser ou não repetente, merece alguma reflexão, porquanto é sabido que a estigmatização é tendencialmente, socialmente negativa e pode ter implicações ao nível da motivação dos estudantes. Para o estudante, o professor é o elemento central no processo de aprendizagem, dele é esperada atenção e uma competência pedagógica que torne as aulas mais atrativas.

No domínio pedagógico foi recorrentemente referida a rapidez com que os professores lecionam as matérias, sem grandes oportunidades para questões ou explicações aprofundadas. Sobre o apoio prestado aos alunos repetentes, no geral há um sentimento de carência.

Mas, surpreendentemente, quando nos voltamos para os alunos, o seu desempenho na escola e as razões pelas quais ficaram retidos no ano letivo transato, foi possível verificar também a consciência de que existe, da sua parte, pouca vontade de trabalhar e de frequentar as aulas de apoio.

As respostas contrariam a ideia que antes nos deixaram, de que o seu insucesso se devia apenas a fatores alheios a si próprios. Referiram que se empenharam pouco e, o grupo de alunos mais jovem, admitiu que pensam mais em brincar do que em cumprir os objetivos escolares. O grupo de alunos do 3.º ciclo afirmou de modo geral sentir desmotivação para com os assuntos escolares e trabalhar pouco em função disso.

Referiram também o grau de dificuldade e complexidade dos conteúdos programáticos de várias disciplinas, principalmente Português e Matemática e o desajuste e desinteresse de algumas matérias, como fator de insucesso.

Apesar da insatisfação demonstrada com vários atores circundantes do processo educativo, foram unânimes em considerar que a retenção do ano letivo transato foi justa, que se deu por falta de trabalho, empenho e motivação, assim como por terem interesses divergentes dos escolares. Os alunos apresentaram um *locus* de controle predominantemente interno, utilizando representações endógenas para explicar o seu insucesso escolar, embora tenham apontado aspetos que condicionam a sua motivação para as tarefas escolares.

A ideia que avançamos, particularmente no que respeita a esta questão, é de que, os alunos mais jovens, tendencialmente, não reconhecem o valor instrumental da escola, os seus valores não estão orientados com vista à realização, crescimento e sacrifício.

3.2 Análise dos dados recolhidos a partir dos inquéritos realizados aos encarregados de educação

Com os encarregados de educação, tal como referido anteriormente, foi utilizada outra técnica de recolha de dados, o inquérito por questionário. A opção metodológica ficou a dever-se à especificidade da população, que apresenta, como se pode ver na secção anterior, alguma heterogeneidade relativamente às habilitações académicas e baixa capacidade de argumentação e exposição das suas ideias. Sendo um questionário curto e cujo conteúdo nos pareceu acessível, não obstante as características antes apontadas, pensamos inicialmente ser possível optar pela aplicação direta, em que, cada sujeito iria pegar no seu questionário, ler e responder. No entanto, verificou-se ser necessária a colaboração do investigador, para sua leitura, clarificação e anotação das respostas.

Estes inquéritos, em que a primeira parte consistia na recolha dos dados biográficos dos participantes e que foram dados a conhecer na anterior secção,

também objetivavam conhecer a perspectiva dos pais relativamente aos fatores de insucesso escolar no caso específico dos seus filhos.

No que diz respeito às razões apontadas como causadoras do insucesso escolar dos seus educandos que culminou em retenção no ano escolar anterior, a totalidade dos encarregados de educação respondeu que foi devido à falta de empenho e de estudo por parte dos seus educandos (Quadro III). O segundo fator mais apontado pelos encarregados de educação como estando na origem do insucesso escolar obtido pelos educandos foi a falta de motivação e interesse pela escola e seus objetivos (64,7%). Numa perspetiva mais exógena, alguns dos sujeitos (17,6%) acabaram também por responsabilizar a dificuldade das matérias, o grupo de amigos com quem o seu educando acompanha (11,3%), as dificuldades de aprendizagem (9,4%), os problemas familiares e de saúde (7,5%) e a escassez de recursos económicos (7,5%).

Apenas 3,8% dos encarregados de educação assumiu que uma das causas poderia ser a falta de apoio familiar nos estudos e, curiosamente, apenas 1 participante (1,9%) responsabilizou os professores e a sua atitude pelo fraco desempenho do seu educando, ao contrário daquilo que os próprios alunos referiram.

Quadro IV: Frequência dos fatores de insucesso escolar apontados pelos encarregados de educação

Fatores de insucesso escolar dos educandos	Número de Respostas	Percentagem
Falta de empenho/estudo	17	100,0%
Dificuldades de Aprendizagem	5	29,4%
Motivação/Interesse	11	64,7%
Falta de condições/apoio familiar	2	11,8%
Problemas Familiares ou de saúde	4	23,5%
Influência de amigos, que não se revelaram boas companhias	6	35,3%
Dificuldades das matérias	3	17,6%
Atitude dos professores (foram maus professores e dificultaram)	1	5,9%
Escassez de recursos económicos	4	23,5%

*Foi utilizada a variável dicotómica “sim”, ou seja apenas estão representados os dados das respostas assinaladas pelos sujeitos

Esta análise permite-nos afirmar que os encarregados de educação, de forma geral, atribuem o insucesso à falta de estudo, empenho motivação por parte dos seus educandos e não consideram contribuir nessa questão, nem sequer colocam a hipótese de poderem ter um papel ativo no combate a este insucesso. A ideia de que são os alunos que trabalham pouco e que estão desmotivados, vai ao encontro do referido pelos próprios alunos anteriormente.

Ao contrário do que se poderia esperar, atendendo também ao referido pelos alunos, os encarregados de educação não nomearam os professores como tendo responsabilidade no insucesso escolar, sendo que se pode dizer que essa é uma perspetiva criada e difundida no meio dos alunos e não uma ideia transmitida pelos seus encarregados de educação. No entanto, verifica-se também, alguma desculpabilização dos seus educandos, por parte dos encarregados de educação, que

apontam vezes consideráveis, a dificuldade das matérias que constituem os conteúdos programáticos das disciplinas e dificuldades de aprendizagem específicas.

É importante referir que, existia uma categoria de resposta no inquérito que se referia à falta de apoio por parte da escola e não houve encarregados de educação a assinalar esse item. Podemos deduzir que, os encarregados de educação apresentam satisfação com o serviço prestado pela escola e na generalidade com o desempenho dos professores, ou em alternativa, que não conhecem o funcionamento da escola e como tal, também por isso não lhe atribuem responsabilidades no processo.

Nesta lista de itens, o último permitia que os inquiridos apresentassem uma resposta aberta sobre outros fatores que desejassem referir ou aprofundar aqueles que haviam sido referidos. Alguns dos encarregados de educação responderam e, da análise feita a essas respostas, destacam-se três elementos que importa referir: existe alguma insatisfação com as **políticas estruturais** do sistema educativo em respostas como “O sistema educativo está montado de uma forma que não motiva os alunos” ou “Dificuldade e ambiguidade das matérias, muito exigentes para a idade”.

Também os problemas e **dinâmicas familiares** que por vezes ocorrem dentro das famílias foi um fator que voltou a ser apontado. Os encarregados de educação acabaram também por acrescentar a **indisciplina**, que é por alguns vista como uma das maiores preocupações no que diz respeito ao sucesso escolar dos seus educandos, quer porque perturbam, quer porque são perturbados por outros.

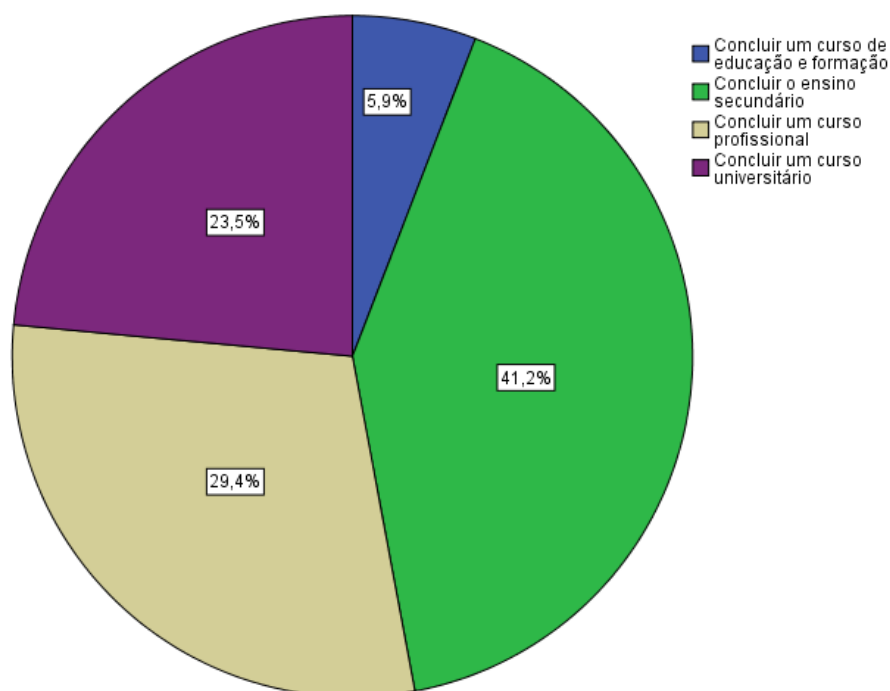
Considerou-se ainda pertinente referir no estudo a recolha de dados, realizada no mesmo inquérito, relativamente às expectativas dos pais relativamente ao futuro escola dos seus educandos. Verificou-se (Gráfico 10) que 41,2% dos encarregados de educação referiu que esperava que os filhos conseguissem concluir a escolaridade obrigatória, nomeadamente o 12.º ano. Tendo sido o investigador a colocar as questões e a anotar as respostas constatou que estas respostas foram acompanhadas de observações como “isso era o que eu mais gostava, mas por este caminho duvido que consiga”, “eu gostar, gostava, mas não estou a ver isso acontecer, já começou mal”, “seria muito bom, eu não tive oportunidade para estudar mais mas não sei se esta será aproveitada”. Estas e outras afirmações leva-nos a avançar com a ideia de

que estas expetativas não são reais e que o desejo dos encarregados de educação não é compatível com as crenças que possuem relativamente às capacidades dos educandos, sendo este um fator possivelmente condicionante do próprio seu desempenho.

Também 29,4% dos encarregados de educação referiram que gostariam de ver os seus educandos a terminar um curso profissional “para ter uma profissão e ser alguém na vida” e 23,5% referiram ambicionar ver os seus educandos a terminar um curso superior. Estas últimas escolhas foram também acompanhadas de observações como “posso uma licenciatura, não espero menos que isso do meu filho” ou “seria embaraçoso para mim que não o fizesse”, sendo que os sujeitos que fizeram esta escolha, eram também licenciados.

Apenas uma pessoa (5,9%) respondeu que se dava por satisfeita se o seu educando concluísse um curso de educação e formação do 9.º ano, sendo importante referir que se trata de uma pessoa sem habilitações académicas. Pudemos assim referir que as expetativas apresentadas pelos encarregados de educação estão estruturadas pelo seu próprio percurso académico mas que, apesar de tudo, existe pouca confiança de que os seus educandos atinjam sequer o nível de escolaridade obrigatória.

Gráfico 10: Distribuição das expetativas dos encarregados de educação face ao futuro escolar dos seus educandos



3.3 Análise dos dados recolhidos a partir das entrevistas realizadas com os professores

As entrevistas com os professores representaram um momento muito enriquecedor do estudo, uma vez que ao mesmo tempo que houve bastante semelhança numa grande parte das respostas, cada um evocou um assunto novo e com perspetivas algo diferentes e com visões muito críticas do assunto em debate.

Sobre os fatores de insucesso, foi possível analisar e categorizar os conteúdos das entrevistas da seguinte forma:

Quadro V: Categorias da análise de conteúdo resultante das entrevistas com os professores

Categorias	Subcategorias
Fatores de Insucesso	Familiares Sociais/Culturais Ambientais Profissionais Económicos Motivacionais Comportamentais/Pessoais Políticos/ Estruturais

Quando questionados acerca da sua opinião sobre a razão da elevada taxa de insucesso na escola e quais as razões que levam os alunos a ficarem retidos, os fatores maioritariamente referidos foram os familiares, sociais/culturais e económicos. Parece ser, no universo dos professores, opinião generalizada, que as famílias são as maiores responsáveis pela atitude dos alunos que gera o insucesso escolar. Esta ideia tão sólida e unânime, foi transmitida em afirmações como:

“Considero que a atitude dos pais é determinante da atitude dos filhos e essencialmente a falta de acompanhamento dos pais no processo educativo dos seus filhos.”

“Toda a educação passa pela família.”

“Os pais têm um papel fundamental no sucesso dos filhos e os profissionais da escola percebem isso todos os dias.”

“Continuo a defender que a família está por de trás de tudo aquilo que os filhos são na escola e na vida.”

“Há uma relação estreita e direta entre a envolvimento da família e o desempenho do aluno.”

De um modo geral, aquilo que se fez notar foi que os professores sentem que os encarregados de educação são pouco presentes e participam pouco no processo educativo das crianças, sendo responsáveis em grande parte pelo sucesso escolar dos seus educandos, tal como defendido por Palacios (2004, cit por Mendonça, 2006)

Uma das principais ideias que também foi possível reter, foi de que existe uma tendência social e cultural que espelha a desvalorização da escola e isso passa de pais para filhos. Os professores são da opinião que não existe reconhecimento do valor instrumental da escola e que essa é uma ideia generalizada, sendo um bloqueio ao sucesso dos alunos que vão à escola por obrigação, remetendo aqui para a hipótese 5 que sugere que os professores atribuem as causas do insucesso escolar dos alunos a fatores exógenos, não só ao funcionamento do sistema de ensino mas também à ideia exposta no início do paragrafo.

“Essencialmente, estamos a falar da visão que hoje os jovens têm da escola, não a encaram como parte integrante do seu futuro.”

“O facto de haver uma desvalorização do valor da escola, interfere com tudo o resto.”

“Criou-se a ideia de que não é necessário investir para atingir objetivos, as coisas acontecem naturalmente.”

“Se não há uma cultura onde a escola é reconhecida como algo necessário, como uma ferramenta, como algo de bom, obrigatoriamente vão surgir todos os problemas possíveis dentro da escola.”

“...o grande problema está na pouca importância que se dá à escola nos dias de hoje.”

Parece-nos que também este fator está, mais uma vez, intimamente ligado às famílias, aos valores que imperam e àquilo que transmitem às crianças. Os professores consideram que isto lhes retira condições para trabalhar e que por vezes sentem-se sozinhos na luta pelo sucesso dos seus alunos.

Também os aspetos económicos foram fortemente referidos, principalmente por a escola se situar numa região em que os problemas sociais são muitos, com origens muito variadas, acrescidas pelo trabalho sazonal, com baixa remuneração e desemprego recorrente. A generalidade dos professores pareceu ser da opinião que, quando há preocupações económicas e problemas de origem social, as famílias apresentam menor capacidade de disponibilizar o seu tempo para os assuntos relacionados com a educação dos filhos.

“...Almancil é muito pobre e isso influencia o comportamento e desempenho das crianças.”

“... os alunos são a nossa matéria-prima e com os problemas que a sua situação económica acarreta, torna-se difícil trabalhar para o sucesso.”

“Há muita pobreza no meio onde esta escola se insere e penso que isso influência não só os resultados escolares como os interesses e expectativas dos alunos.”

Uma das maiores preocupações apresentadas pelos sujeitos, no que diz respeito ao sucesso escolar dos seus alunos, está relacionada com as políticas educativas implementadas no sistema educativo, algumas das quais também encontraram eco nos encarregados de educação e dos alunos. Realidades como o elevado número de alunos por turma, a extensão dos programas a leccionar e pouco tempo para solidificar as aprendizagens dos alunos são grande preocupação da classe docente que referiu que:

“Existe uma questão importante que é o elevado número de alunos por turma e penso que aí dificulta o apoio individualizado em sala de aula e aumenta o insucesso.”

“O número de alunos por turma é, sem dúvida um grande problema pois basta mais 2 ou 3 alunos por turma para complicar a relação pedagógica em sala de aula e muitas vezes dos 45 minutos de aula, entre 15 e 20 deles são perdidos em questões comportamentais...”

“...está a ser aumentado o nível de exigência para alunos que não estão preparados...”

“O sistema educativo tem inúmeras deficiências e por isso não funciona.”

“...devido à dimensão das turmas, maiores a cada ano que passa, por imposição do próprio ministério da educação, é impossível os professores oferecerem, diferenciação pedagógica e esta é também uma das causas do insucesso escolar.”

“Neste o momento a forma como o sistema educativo está montado, são apenas os resultados finais que contam, e não as aprendizagens efectivas.”

Estas afirmações denunciam também a insatisfação dos professores na sua vida profissional, que os pode eventualmente levar também a que, eles próprios, não estejam motivados para encetar os maiores esforços possíveis em prol do sucesso dos alunos.

Os comportamentos e a motivação dos próprios alunos foi algo que também levou à constatação de grande preocupação com o facto de os alunos revelarem pouco ou nenhum interesse pelas aprendizagens, o que os leva a adotar comportamentos de indisciplina e, conseqüentemente, a perturbarem o bom funcionamento das aulas e prejudicarem as suas próprias aprendizagens e dos que os rodeiam. Fica a ideia de que neste momento a escola é pouco atrativa para os jovens, que se deslocam à escola não com o intuito de aprender mas sim de passar momentos com os amigos, algo que, dentro das aulas é incompatível com a dinâmica ensino/aprendizagem.

“A escola é algo visto por estes jovens como algo de obrigatório, onde têm que vir, não pelas mais-valias que ela representa, mas sim porque tem mesmo que ser. A grande parte dos alunos que apresentam insucesso tem esta forma de pensar e agir face à escola.”

“Um aluno desmotivado, não se empenha e não tem sucesso.”

“Tem a ver com a desmotivação que os alunos têm para os objetivos escolares.”

“...continua a haver muita indisciplina na escola e isso condiciona obviamente o aproveitamento escolar dos alunos, não só dos que apresentam esses comportamentos mas também de todos os outros.”

“A disciplina é também um grande problema...”

“Posso mesmo dizer que uma parte do insucesso escolar tem a ver com a falta de disciplina que a formação pessoal e escolar exige.”

“...a falta de interesse pela escola parece-me ser o mais alarmante.”

“Os alunos são pouco responsáveis, não trazem os materiais para as aulas, não se importam, não valorizam.”

Também as questões ambientais parecem ter alguma implicação no processo de aprendizagem e influência no sucesso escolar dos alunos, principalmente no que diz respeito à gestão da disciplina na escola e ao ambiente que se vive na mesma. Parece haver uma concordância dos docentes no que diz respeito à aplicação do regulamento interno da escola, que defender estar bem elaborado mas apresentar défices de aplicação entre docentes.

“...o ambiente que envolve o processo de ensino/aprendizagem tem sempre influência, para o bem e para o mal.”

“A aplicação do regulamento não é uniforme mas isso tem a ver com o facto de cada professor ser uma pessoa e ter uma forma específica de interpretar e atuar perante o regulamento.”

“...regulamento interno está muito bem elaborado, teoricamente é muito bom, mas na prática não é aplicado da mesma forma por toda a gente e isso acaba por gerar também alguns conflitos entre os alunos e os professores.”

“O regulamento interno desta escola é mal aplicado, não se cumpre o que esta escrito e isso tem um impacto muito negativo nos alunos...”

Este é também um retrato de um funcionamento que desagrada o corpo docente e que, sendo melhorado poderia interferir diretamente nos resultados escolares dos alunos .

Parece haver uma interligação entre os diversos fatores na opinião dos professores, uma vez que tudo colmata no próprio comportamento do aluno. Isto porque tudo o que é ou não transmitido pela família, pela sociedade e o ambiente em que os jovens se inserem, transforma o seu comportamento com vista ao insucesso sendo no próprio aluno que termina a responsabilidade de ser ou não bem-sucedido.

Os professores apontaram uma panóplia de questões que estão relacionadas com as causas de insucesso, todas elas exógenas a si próprios e sem estar ao seu alcance de resolver. Convidados a falar da sua própria contribuição neste insucesso escolar foram mais comedidos mas não deixaram de assumir que eles próprios são parte do sistema e que o insucesso é um flagelo social do qual eles são participantes.

“...temos a acção dos professores que pode ser tradutora de práticas que deviam ser melhoradas...”

“Eu próprio falho e tenho noção que posso fazer sempre mais e melhor pelos alunos.”

“...os professores terão a sua quota de responsabilidade...”

“O papel do professor é importante, fundamental e determinante no sucesso escolar dos alunos.”

“O professor tem que ser capaz de motivar os alunos, de adequar as estratégias e avaliar de forma coerente e justa.”

Estas ideias vão ao encontro do anteriormente referido pelos alunos e parece haver concordância quando se dá destaque ao comportamento dos alunos e ação dos professores. A forma como os professores gerem as suas aulas e as metodologias que

utilizam nas mesmas, parecem ser de grande importância tanto para alunos como para professores e talvez explique uma parte da desmotivação manifesta pelos alunos. Poderíamos até dizer que os próprios professores se encontram desmotivados devido ao funcionamento do sistema educativo e políticas educativas implementadas pelo governo português e isso poderá estar na origem da questão referida.

CONCLUSÃO

O insucesso escolar é um fenómeno que se tenta explicar desde o início da escolarização obrigatória e que tem, como se viu, na sua origem um vasto conjunto de fatores interligados que, isoladamente não seriam capazes de o explicar.

Concluimos, em concordância com a psicanalista Françoise Dolto (1990, cit por Travi et al 2009) , que é necessário compreender e assumir as dimensões sociológicas, psicológicas e pedagógicas para poder analisar a origem do insucesso. Apenas interligando as três é possível compreender o insucesso escolar e neste estudo essa ideia ficou bem presente.

A nível pessoal/ psicológico, o insucesso escolar surge associado à falta de motivação e interesse pelas questões e objetivos escolares ou dificuldades de aprendizagem tal como se refere na Teoria Meritocrática.

No que respeita à família, podem prevalecer razões de ordem funcional, nível económico do agregado, escolaridade dos progenitores, o apoio prestado pelos pais nas tarefas escolares dos filhos ou até mesmo as expetivas dos mesmos relativamente ao desempenho escolar dos seus educandos, alguns dos aspetos retratados na Teoria do Handicap Cultural.

A nível institucional e pedagógico, a origem do insucesso pode estar na complexidade dos programas implementados, nas estratégias de ensino definidas, no elevado número de alunos por turma, entre outros fatores, alguns deles referidos acima na Teoria Socioinstitucional.

Isto leva-nos a defender então que, também neste caso, a Teoria Interacionista é a que tem maior validade, isto é, é a mais competente na explicação do insucesso escolar, uma vez que só o podemos entender cabalmente se considerarmos da interligação entre diversos fatores, com de diferentes origens.

Quanto às hipóteses formuladas inicialmente, podemos concluir que, todas elas se confirmam com a exceção da número 4 **Os encarregados de educação atribuem a fatores externos à vida familiar designadamente, à escola, aos professores e aos colegas com quem os educandos se relacionam.** Esta ideia, ao contrário da previsão inicial, não pareceu estar solidificada na opinião dos encarregados de educação, que não responsabilizam os professores pelos resultados obtidos pelos seus educandos na escola. Pelo contrário, atribuem aos alunos a responsabilidade dos resultados que obtêm, evocando a falta de empenho e de motivação como principais fatores. Embora refiram as questões familiares como fator determinante do sucesso educativo, revelam ainda alguma inconsciência face à importância de uma participação ativa na vida escolar dos seus educandos e total desresponsabilização desta falta de empenho e motivação, que pode, por sua vez, ter diversas origens, entre elas a familiar.

No desenrolar da investigação, foi-nos possível responder às questões colocadas aquando da definição do problema de pesquisa e concluir que os fatores de insucesso escolar segundo a perceção dos alunos são maioritariamente de ordem endógena (falta de interesse, motivação e trabalho). A forma crítica como avaliaram a sua ação em contexto escolar e o grau de responsabilidade que se autoatribuíram, confirma a importância de os ouvir numa matéria que lhes diz diretamente respeito.

No que diz respeito aos encarregados de educação, os fatores estão mais ligados a questões exógenas a eles próprios, e diretamente relacionados com a atitude dos educandos (falta de motivação e empenho), indo ao encontro do observado por Sheldon e Hopkins (2002, cit por Chechia e Andrade, 2005) que nos seus estudos, perceberam que os pais pensam que o insucesso escolar dos seus filhos se deve à própria criança, a fatores endógenos a ela.

Esta desresponsabilização da instituição família permite concluir que existe, pelo menos no grupo com o qual trabalhamos, ainda uma separação entre família e escola, como se existissem em dois planos quase incomunicáveis. Talvez valha a pena chamar aqui à discussão o nível educacional destes encarregados de educação,

confirmando o exposto pela teoria (Mella e Ortiz e Davis-Kean (1999, 2005, cit por Miranda e outros, 2012) de que existe uma relação direta entre este nível e o seu envolvimento na vida escolar dos seus educandos.

No que diz respeito às expetativas que os encarregados de educação têm relativamente ao percurso escolar dos educandos, estamos de acordo com Santos e Graminha (2001) quanto à influência do contexto socioeconómico nesta questão, pois verificámos que, foram os encarregados de educação com um nível de escolaridade mais elevado que apresentaram também expetativas mais elevadas.

O corpo docente por sua vez, também refere fatores exógenos (fraca participação familiar, condições socioeconómicas desfavoráveis, organização do sistema educativo...) e apesar de reconhecer o papel do professor como importante no sucesso obtido pelos alunos, não valoriza muito como fator com responsabilidade no insucesso.

O fator desmotivação revelou-se o mais constante, transversal, quando pensados todos os protagonistas: alunos, encarregados de educação e professores. Isto é, do nosso ponto de vista revelador da fragilidade no sistema educativo que, não consegue manter os alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e focados no desenvolvimento de competências.

A postura dos encarregados de educação influencia, com certeza, a atitude e comportamentos dos seus educandos e nesta questão os professores estão certos de que havendo uma mudança na participação e preocupação dos responsáveis para com a situação escolar das suas crianças, as taxas de insucesso poderiam ser reduzidas.

Foi notório que os docentes entendem a família como ponto central na questão do insucesso escolar dos alunos, mas, neste caso particular não podemos concordar totalmente com o defendido acima por Mary Henry (1996), pois apesar dos professores entenderem os alunos como um prolongamento das suas famílias, não parece haver relação entre o estatuto dos pais e o que os professores esperam dos alunos na escola. O problema parece ser mais a questão do envolvimento e da importância que estes pais não depositam na escola.

O número de alunos por turma que parece preocupar e afetar os professores no desempenho da sua tarefa de ensinar, não parece preocupar os alunos, que não se referiram em qualquer momento a essa questão, nem os encarregados de educação,

que em nenhum momento elegeram este fator como relevante para o maior ou menor sucesso dos seus educandos.

Percebemos pois, que importa considerar nesta matéria do sucesso ou insucesso escolar uma multiplicidade de fatores, bem como o modo muito específico como eles se associam em cada caso. As medidas de caráter geral, delineadas por ciclos de estudo, por exemplo, para tentar minimizar o problema, encontrarão sempre, necessariamente, dificuldades de aplicação em função dos contextos escolares, sociais, económicos e culturais muito diferenciados. Cabe à escola, em conjunto com a comunidade mais alargada de pais e professores, pensar em estratégias de micro e de médio alcance que possam efetivamente ser produtivas.

Neste sentido, e para o caso estudado, gostaríamos de concluir com algumas ideias que podem funcionar como sugestão, e que permitam que todos os agentes envolvidos possam pensar o insucesso e encontrar estratégias que contribuam para a sua diminuição:

1. Uma vez percebido que os alunos se encontram desmotivados para as aprendizagens e apenas encontram na escola um espaço de socialização, a escola deve desenvolver estratégias para motivar os alunos nas aulas. Estas estratégias podem passar por tornar as aulas mais dinâmicas, com o apoio de meios audiovisuais, novas tecnologias e estratégias de ensino mais apelativas e adequadas ao contexto atual.
2. Os alunos repetentes deveriam ter acompanhamento periódico por parte de professores-tutores, que os ajudariam a ultrapassar dificuldades ao nível da aprendizagem e da organização escolar e pessoal, preparando-os para progredir nos ciclos. Esta é uma medida previsível que aconteça nas escolas, mas que na prática acontece pouco devido à falta de recursos humanos disponíveis.
3. Sendo esta uma responsabilidade do Ministério da Educação e não da escola em si, pensamos que o número máximo de alunos por turma deveria ser reduzido, uma vez que é sabido que o elevado número de alunos na mesma turma aumenta a frequência de conflitos, distração e

consequentemente, um decréscimo no rendimento individual de cada aluno.

4. Estes jovens não demonstram interesse pelas aprendizagens, estão desmotivados e isso leva-nos a crer que as suas expetativas em relação à escola são baixas. Deste modo, seria importante que a escola, mais propriamente professores e técnicos especializados, desenvolvessem um trabalho de reestruturação das crenças do aluno repetente, ajudassem na construção do seu projeto de vida e na delineação de objetivos que envolvam a escola, como meio.
5. É fundamental continuar a insistir no envolvimento das famílias no processo de aprendizagem dos alunos, sendo que a escola deve procurar trazer mais vezes os pais à escola, e envolvê-los e sensibilizá-los para a importância da sua colaboração no sucesso escolar. Para além do habitual plano de reuniões com o DT, articulação com o Serviço de Apoio à Escola (Mediador e Técnico de Intervenção Social), a realização destes encontros em formato de *workshop* conjunto para encarregados de educação e alunos poderia suscitar outro tipo de envolvimento.
6. Apesar do grande desafio que têm em mãos, pois trabalham com crianças desmotivadas e com famílias que pouco se envolvem no processo de aprendizagem, os professores devem atender às características de cada aluno e entendê-los individualmente, assim como criar expetativas positivas acerca dos mesmos, levando-os a atingir o sucesso escolar, munindo-os de ferramentas e competências adequadas.
7. No caso específico dos estudantes do 3.º ciclo, que mostraram estar desmotivados com a maior parte das disciplinas, seria importante rever o percurso destes jovens que se encontram no ensino regular mas que possivelmente encontrariam maior motivação, interesse e realização noutra modalidade de ensino. Quanto aos alunos mais jovens, seria importante inseri-los num programa de competências pessoais e sociais.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (2013) Os caminhos sinuosos da escolarização, in Diogo, A. e Diogo, F., *Desigualdades no sistema educativo: Percursos, transições e contextos*. Lisboa: Editora Mundos Sociais, pp. 21-32
- Almeida, S., Rebelo, L., Cabral, V., Moura, E., Barreto, M. & Barbosa, H. (1995) *Concepções e práticas de psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 11 (2), pp. 117-134
- Almeida, L., Gomes, C., Ribeiro, L., Dantas, J., Sampaio, M., Alves, M., Rocha, A., Paulo, E., Pereira, T., Nogueira, E., Gomes, F., Marques, L., Sá, C., & Santos, F. (2005) Sucesso e insucesso no ensino básico: relevância das variáveis socio familiares e escolares em alunos do 5.º ano. *Actas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 14-16 de Setembro
- Almeida, L., Miranda, L. & Guisande, M., (2008) Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia*, Campinas 25(2), pp. 169-176
- Bardin, L. (2009) *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70
- Barros, A. & Barros, J. (1990) Atribuições causais do sucesso e insucesso escolar em alunos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Psicologia*, n.26, pp. 119-138
- Benavente, A. (1990) Insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*. XXV (108-109), 715-733.
- Benavente, A. (1999) *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. 2ª Edição, Lisboa: Livros Horizonte.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994) Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora
- Bossa, N. (2002) *Fracasso escolar – Um olhar psicopedagógico*. Editora: Artmed
- Caldeira, S. & Serpa, M., (2013) Gestão da aula em escolas com diferente composição social, in Diogo, A. e Diogo, F., *Desigualdades no sistema educativo: Percursos, transições e contextos*. Lisboa: Editora Mundos Sociais, pp. 109-138

- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008) *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem*. 2.ª Edição. Lisboa: Universidade Aberta
- Carvalho, M. (2004) Modos de Educação, Género e relações família-escola. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), pp. 41-58, jan./abr.
- Casarin, N. & Ramos, M. (2007) Família e aprendizagem escolar. *Revista de Psicopedagogia*, 24(74), pp. 182-201
- Chechia, V. & Andrade, A. (2005) O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. *Estudos de Psicologia*, 10 (3), pp. 431-440
- Coelho, A. (2010) *Estatuto socioprofissional dos pais e sua influência no rendimento académico, nas expectativas parentais e no sentimento de eficácia parental*. Dissertação de mestrado em Psicologia Clínica. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/540/1/MsC_aiacoelho.pdf
- Diogo, A. e Diogo, F. (2013) *Desigualdades no sistema educativo: Percursos, transições e contextos*. Lisboa: Editora Mundos Sociais
- Diogo, A. (2013) Investimento das famílias em escolarização e contextos escolares – Dinâmicas e composição social dos estabelecimentos de ensino, in Diogo, A. e Diogo, F. *Desigualdades no sistema educativo: Percursos, transições e contextos*. Lisboa Editora Mundos Sociais, pp. 89-108
- Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2014) *Educação em números Portugal 2014*
- Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2014) *Regiões em números 2012/2013 Volume V – Algarve*
- Eccheli, S. (2008) A motivação como prevenção da indisciplina. *Educar*, Curitiba, n. 32, pp. 199-213
- Estrela, M. (2002) Para uma cooperação entre a escola e a família na prevenção dos problemas de indisciplina na escola. *Psicologia, Educação e Cultura*, VI (1), pp. 27-48
- Feitosa, F., Matos, M., Prette, Z. & Prette, A. (2005) Suporte social, nível socioeconómico e o ajustamento social e escolar de adolescentes portugueses. *Temas em Psicologia*, 13 (2), pp. 129-138

- Fernandes, A. (1991) O Insucesso Escolar in *A Construção Social da Educação Escolar*, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições ASA / Clube do Professor, Rio Tinto, pp. 187-232.
- Ferreira, L. (2008) Duas visões psicopedagógicas sobre o fracasso escolar. *Revista de Psicopedagogia*, 25 (77), pp. 139-145
- Fontaine, A. (1986) *Aspiração e realização escolar em função do grupo social de pertença*. Cadernos de Consulta Psicológica, v.2, pp. 119-132
- Godoy, A. (1995) Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de administração de empresas*. São Paulo, v. 35, pp. 57-63 Março/Abril
- Henry, M. (1996) *Parent-School Collaboration. Feminist Organizational Structures and School leadership*. Albany, State University of New Your Press
- Justino, D. (2012) Insucesso escolar: remediar ou prevenir? in Alves, J. & Moreira, L., *Projecto Fénix: As artes do voo e as ciências da navegação*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto, pp. 59-65
- Justino, D. (2013) Origens sociais, expectativas, oportunidades e desempenho escolar em Portugal, in Diogo, A. e Diogo, F., *Desigualdades no sistema educativo: Percursos, transições e contextos*. Lisboa: Editora Mundos Sociais, pp. 7-20
- Khan, E. & Manderson L. (1992) *Focus groups in rapid assessment procedures for tropical disease research*. Health Policy and Planning 7,1: 56-66.
- Mayall, B. (2000) *Conversations with Children* in Chistensen, P. e James, A., *Researching with children*. London: Falmer Press, pp.120 – 135
- Mendonça, A. (2006) *A problemática do insucesso escolar – A escolaridade obrigatória no Arquipélago da Madeira em finais do século XX (1994-2000)*, Dissertação de doutoramento em Sociologia da Educação: Universidade da Madeira <http://repositorio.uma.pt/bitstream/10400.13/194/1/doutoramentoAlicemendon%C3%A7a.pdf>
- Minayo. M. & Sanches, O. (1993) Quantitativa-Qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de saúde pública*. Rio de Janeiro, 9(3), pp. 239-262 Julho/Setembro
- Miranda, L., Almeida, L., Boruchovitch, E., Almeida, A. & Abrei, S. (2012) Atribuições causais e nível educativo familiar na compreensão do desempenho escolar em alunos portugueses. *Psico-USF*, 17 (1) , pp. 1-9, jan./abr.

- Nogueira, M. (2005) A relação família-escola na contemporaneidade: fenómeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, XL (176), pp. 563-578
- Paiva, M., & Lourenço, A. (2009) Comportamentos disruptivos versus rendimento académico: uma abordagem com modelos de equações estruturais. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII (2) , pp. 283-306
- Pardal, L. (2005) A educação, a escola e a estratificação social – Elementos de análise sociológica. *Cadernos de análise sócio-organizacional da educação* 01, 4.ª Edição. Universidade de Aveiro
- Pereira ,F. & Martins, M. (1978) O insucesso escolar e as suas explicações. Crítica a algumas teorias. *Análise Psicológica II*, 1 pp. 33-56
- Polonia, A. & Dessen, M. (2005) Em busca de uma compreensão das relações entre a família e a escola: Relações Família-Escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), pp. 303-312
- Roazzi, A. & Almeida, L. (1988) Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), pp 53-60
- Rangel, A. (1994) *Insucesso Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget
- Santana, J. & Fernandes, N. (2011) Pesquisas participativas com crianças em situação de risco e vulnerabilidade: possibilidades e limites. *XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais*
- Santos, P. & Graminha, S. (2005) Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento académico. *Piadéia*, 15(31), pp. 217-226
- Sil, V. (2004) *Alunos em situação de insucesso escolar: Percepções, estratégias e opiniões dos professores – estudo exploratório*. Lisboa: Instituto Piaget
- Silva, P. (2013) Escolas, famílias e desigualdades sociais, in Diogo, A. e Diogo, F., *Desigualdades no sistema educativo: Percursos, transições e contextos*. Lisboa: Editora Mundos Sociais, pp. 71-87
- Sousa, E. (2004) Capítulo VII – Atribuição Causal: Da inferência à estratégia de comportamento in Vala, J. & Monteiro, M. *Psicologia Social*, 6.ª Edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 159-184
- Tavares, M. (1998) *O insucesso escolar e as minorias étnicas em Portugal – Uma abordagem antropológica da educação*. Colecção Estudos e Documentos. Lisboa: Instituto Piaget

- Travi, M., Oliveira-Menegotto, L. & Santos, G. (2009) A escola contemporânea diante do fracasso escolar. *Revista de Psicopedagogia*, 26(81), pp. 425-434
- Veiga, F., Moura, H., Sá, L. & Rodrigues, A. (2006) Expectativas escolares e profissionais dos jovens: sua relação com o rendimento e as percepções de si mesmo como aluno. *Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*, 2.ª Edição. Braga: Universidade do Minho, pp. 4151-4163
- Yin, R. (2001) *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2.ª Edição. Porto Alegre: Bookman

FONTES DE LEGISLAÇÃO

Despacho Normativo n.º 55/2008. Diário da República. 2.ª Série – n.º 206 – 23 de outubro de 2008

ANEXOS

ANEXO I - Guião para as entrevistas semiestruturadas com alunos em Focus Group

Abertura:

- Explicação acerca do estudo e qual o objetivo
- Agradecimento da participação
- Apresentação do mediador/investigador
- Breve descrição da razão pela qual foram escolhidos
- Informar que a sessão será gravada para que não se percam elementos importantes da entrevista

Descrição da dinâmica da sessão:

- Duração da sessão
- Respeito pelo anonimato
- Deixar claro que as suas opiniões são importantes
- Deixar claro que o objetivo é que haja uma conversa entre o grupo onde todas as opiniões expressadas serão respeitadas e que não boas nem más opiniões.
- Explicar que, embora não seja preciso levantar o dedo para falar, espera-se que cada um escute o outro e que cada um deverá falar quando outro terminar

Apresentação dos Participantes:

- Nome
- Idade
- Ano
- Turma

O que pensam sobre:

1. A escola (Aulas e tempos sem aulas)
2. O desempenho na escola: a nível social (relação com os outros) e a nível de competências (sucesso /insucesso escolar)
3. As várias disciplinas e a sua maior ou menor dificuldade
4. A retenção (acham justa ou injusta nos seus casos...)
5. Razões da retenção
6. O apoio familiar nos estudos
7. A responsabilidade da família nos resultados que obtêm
8. A responsabilidade da escola/professores nos resultados que obtêm
9. O apoio que a escola fornece aos alunos retidos (é o que preferem, ou gostariam de ter outro tipo de ação?)
10. Há mais alguma coisa que vocês gostassem de dizer sobre este assunto, e que não foi aqui falada?

ANEXO II - Questionário aplicado aos Encarregados de Educação

O questionário faz parte de um projeto de investigação no âmbito de uma tese de mestrado em Política Social, que decorre no Agrupamento de Escolas de Almancil e que tem como principal objetivo identificar a forma como alunos, professores e encarregados de educação percebem o insucesso escolar.

A sua opinião, enquanto encarregado de educação, é muito importante. Toda a informação recolhida através do questionário será confidencial, não sendo revelada a identidade dos respondentes.

Identificação

1. - Sexo

1.1 – Masculino ☐ 1.2 - Feminino ☐

2. - Idade _____ anos

3. - Habilitações literárias/ grau de escolaridade,

3.1 - 1º Ciclo ☐

3.2 - 2º Ciclo ☐

3.3 - 3º Ciclo ☐

3.4 - Ensino Secundário ☐

3.5 - Licenciatura ☐

3.6 - Outras

3.7 - Quais _____

4. Profissão

5. - Situação profissional atual

5.1 - Efetivo(a) ☐

5.2 - Contratado(a) a prazo ☐

5.3 - Desempregado(a) ☐

5.4 - Reformado(a) ☐

5.5 - Outra ☐

5.6 – Qual - _____

6. Encarregado de Educação de aluno a frequentar:
☐

6.1 - 2º Ciclo

6.2 - 3º Ciclo ☐

7. Grau de parentesco com o aluno:

7.1 - Pai/Mãe ☐

7.2 - Avô/Avó ☐

7.3 - Outro ☐

7.4 – Qual? _____

Percepção do Insucesso Escolar

1. Em sua opinião, os resultados escolares obtidos pelo seu educando no ano passado, que o levaram a ficar retido, deveram-se sobretudo:

1.1 - Falta de empenho/estudo ☐

1.2 - Dificuldades de Aprendizagem ☐

1.3- Motivação/interesse ☐

1.4- Falta de condições/apoio familiar ☐

1.5 - Problemas familiares ou de saúde ☐

1.6 - Influência de amigos, que não se revelaram boas companhias ☐

1.7 - Dificuldade das matérias ☐

1.8 -Atitude dos professores (foram maus professores e dificultaram) ☐

1.9 - Falta de apoio por parte da escola ☐

1.10 - Escassez de recursos económicos ☐

1.11 ☐ - ☐ Outros

1.12.Justificação: _____

2. Qual é o nível de escolaridade que gostaria que o seu educando atingisse?

1.1 - Concluir o 9º ano ☐

1.2 - Concluir cum Curso de Educação e Formação (CEF) ☐

1.3 - Concluir o ensino secundário ☐

1.4 - Concluir um curso profissional ☐

1.5 - Concluir um curso universitário ☐

Obrigada pela colaboração!

ANEXO III - Guião para as entrevistas semiestruturadas aos Professores

Abertura:

- Explicação acerca do estudo e qual o objetivo
- Agradecimento da participação
- Informar que a sessão será gravada para que não se percam elementos importantes da entrevista

Apresentação do Professor:

- Grupo de Ensino
- Ciclo em que leciona

Tema da Entrevista: Insucesso escolar

- 1) Existe uma taxa considerável de retenção de alunos nesta escola. A que se deve, isso?
- 2) Quais as principais razões que levam estes alunos a ficarem retidos?
 - a) Ausência de conhecimentos básicos
 - b) Desmotivação
 - c) Indisciplina
 - d) Incapacidade
 - e) Falta de empenho
 - f) Outros

3) Em sua opinião, e na disciplina que leciona, os conteúdos programáticos são adequados?

- a) À preparação que o aluno tem de anos anteriores
- b) Ao tempo disponível para serem leccionados
- c) Na correspondência com os interesses dos alunos

4) Em sua opinião, o ambiente escolar tem influência (positiva ou negativa) nos resultados que os alunos obtêm?

- a) Grupos de amigos
- b) Atividades extra-curriculares (ocorridas na escola e com patrocínio da escola, em que se envolvem: desporto - torneios como inter-turmas de futebol, corta-mato - clubes de leitura, etc.)
- c) Regulamento Interno do Agrupamento de Escola

5) Em sua opinião, a escola promove um acompanhamento adequado aos alunos que estão a repetir anos?

- a) As estratégias pedagógicas
- b) As estratégias motivacionais

6) Que influência tem, o ambiente extra-escolar - familiar, social - do aluno no seu desempenho escolar?

- a) Acompanhamento pelo encarregado de educação
- b) Situação económica do agregado familiar
- c) Perfil social dos pais do aluno (maior ou menor instrução)